

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E  
DOUTORADO)

**NATÁLIA BORGES CARLOS**

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O BILINGUISTO: UM ESTUDO DE  
CASO**

**MARINGÁ - PR**

**2022**

NATÁLIA BORGES CARLOS

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O BILINGUISMO: UM ESTUDO DE  
CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá – UEM – como requisito para sua defesa junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Estudos Linguísticos e Linha de Pesquisa em Ensino-aprendizagem de Línguas (EAL).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josimayre Novelli

**MARINGÁ - PR**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C284c

Carlos, Natália Borges

Cognições de professores sobre o bilinguismo : um estudo de caso / Natália Borges Carlos. -- Maringá, PR, 2022.  
183 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Josimayre Novelli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Bilinguismo. 2. Educação bilíngue. 3. Formação docente. 4. Cognições. I. Novelli, Josimayre , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 404.2

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

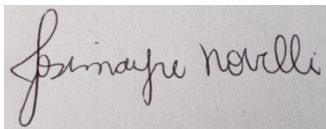
**NATÁLIA BORGES CARLOS**

**COGNIÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O BILINGUISMO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

**Aprovada em 10 de dezembro de 2021.**

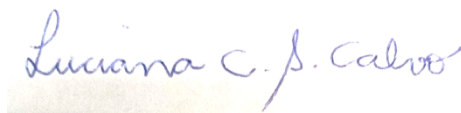
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josimayre Novelli  
Orientadora (UEM/PLE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Membro Convidado UEL – Londrina/PR



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cabrini Simões Calvo  
Membro do Corpo Docente (UEM/PLE)

Dedico este trabalho ao meu avô, Estácio  
Valentim Carlos (*in memoriam*) e aos  
meus pais, Rosângela e Flávio.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer os meus pais, Rosângela e Flávio, que desde o início, quando tinha apenas 16 anos, me impulsionaram para que eu me mudasse para Maringá e acreditaram que eu conseguiria enfrentar uma nova rotina, experiência e, é claro, finalizar meu curso de Graduação, seguido, neste momento, pelo Mestrado. Sem o apoio, presença (mesmo que, algumas vezes, *online*) e confiança depositadas em mim eu não conseguiria. Obrigada por terem me criado de forma com que eu me tornasse uma pessoa segura e com valores bem definidos.

Agradeço pelo fato de ter tido como inspiração, meu avô Estácio (*in memoriam*) que, além de muitas outras facetas e talentos, foi professor universitário, fato que abriu meus olhos para desejar adentrar em mais esta jornada acadêmica, além do apoio de minha mãe.

Sou extremamente grata, também, à minha avó Cida que, no início da minha jornada em uma nova cidade, me apoiou, vindo muitas vezes comigo para me auxiliar nas mais diversas áreas.

Por ter passado por alguns percalços como a demora na aprovação do Comitê de Ética e, posteriormente, a pandemia do COVID-19, o período de realização do Mestrado acabou sendo estendido, totalizando três anos. Foram muitos dias estressantes, tristes e sem esperança. Neles, tive um grande apoio da minha orientadora, Josimayre Novelli, que nunca me cobrou além do que eu estava preparada em cada momento, e compreendeu e respeitou minhas dificuldades e desânimos, auxiliando sempre no que pode.

Agradeço ao meu namorado Pedro, que está comigo desde o início de minha graduação, pelo apoio, paciência e pelo ânimo que me proporcionou, principalmente nos momentos finais, para finalizar, com êxito, o que iniciei.

Ainda, fica minha gratidão à Fernanda Gritti, minha parceira da vida acadêmica desde 2014, por ouvir as reclamações, inseguranças, por me apoiar desde à graduação, aos estudos da prova do Mestrado, até a defesa deste trabalho. Além disso, trouxe seu olhar detalhista à dissertação, o que muito contribuiu.

Agradeço a participação das professoras Luciana Cabrini e Juliana Tonelli em minha banca de qualificação e defesa, que muito colaboraram para que o trabalho estivesse melhor focalizado e coerente. Além disso, estendo minha gratidão a todos os professores que contribuíram para minha vida acadêmica, desde os da graduação até, mais recente, os da pós-graduação.

Por fim, gostaria de agradecer, ainda, ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE-UEM) e, por ter sido bolsista, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/CNPQ) por proporcionar uma tranquilidade a mais enquanto desenvolvi o trabalho. Além disso, agradeço, de forma geral, à Universidade Estadual de Maringá (UEM), por ter me proporcionado, além dos conhecimentos acadêmicos, um grande desenvolvimento na vida pessoal, através dos desafios, mudanças e amadurecimento como um todo. Muito obrigada!

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Roteiro para a entrevista.....	74
<b>Quadro 2</b> Dimensões e categorias analíticas.....	78
<b>Quadro 3</b> Desenho da pesquisa.....	83



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue
E1	Escola 1
E2	Escola 2
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
P1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
PP	Professora-pesquisadora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## RESUMO

Com o crescimento da globalização, a Língua Inglesa (doravante LI) tornou-se cada vez mais importante para as diversas situações em todo o mundo. Moita Lopes (2008) compreende que há um papel mais complexo da apropriação da LI pelas pessoas, ou seja, mais do que alcançar o sucesso acadêmico ou profissional, elas a utiliza para interagir e viver. Dessa forma, atualizam, modificam e incorporam a LI, ou seja, ela passa a não ser mais pertencente ao nativo, mas sim, a todos que a utilizam. Isso refletiu nos sistemas educacionais brasileiros, surgindo, assim, os sistemas educacionais bilíngues em ambientes escolares (LIMA; MARGONARI, 2019). Embora muitas sejam as discussões acerca da nomenclatura “bilinguismo”, “sistema educacional bilíngue”, “escola bilíngue” (LIMA; MARGONARI, 2019) (MOURA, 2019), (SILVA, 2019), opta-se por adotar o conceito de bilinguismo como a habilidade de interagir em duas línguas em seu convívio social (SILVA, 2019). Diante desse cenário, esta pesquisa, situada na área da Linguística Aplicada (LA), no campo de formação de professores, enquadra-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista, sendo um estudo de caso. As participantes da pesquisa são cinco professoras que atuam em dois contextos de ensino que se autodenominam bilíngues. Para a geração dos dados, adotam-se entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio (via Google Meet). Por meio de uma análise indutiva-dedutiva dos dados (*Grounded Theory*), tendo como unidade de análise a cognição, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as cognições de professores de contextos educacionais supostamente bilíngues a respeito de como ocorre o bilinguismo nesse contexto. Nesse sentido, os objetivos específicos são os de investigar os conceitos sobre bilinguismo e educação bilíngue presentes na literatura especializada, bem como aqueles atribuídos pelas participantes da pesquisa (MOURA, 2019); discutir acerca dos efeitos da utilização da LM e da LI no contexto supostamente bilíngue, além de refletir sobre a formação de professores para atuar nesse contexto. Com base nos resultados, evidencia-se, por meio das cognições das professoras, que a pouca ênfase dada na formação inicial de tais professores para atuarem em contextos bilíngues culmina na sua falta de preparação e conhecimento para lidarem e compreenderem os conceitos teórico-metodológicos sobre o bilinguismo, o que também influencia o currículo das escolas analisadas, que não possuem respaldo. Consequentemente, baseadas nesses currículos, as professoras tendem a menosprezar a LM dos alunos e propiciar a supremacia da LI. Espera-se que os resultados desta pesquisa sejam de grande valia para essas discussões teórico-metodológicas a respeito do bilinguismo, possibilitando maiores discussões acerca da formação docente de professores de LI que atuam especificamente nesse contexto.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação bilíngue. Formação docente. Cognições.

## ABSTRACT

Along with globalization, the English Language (EL) has become even more important to many situations around the world. Moita Lopes (2008) points out a complex role of the EL, once it is understood as the language that is appropriated by people in order for them to live and interact, keeping it updated and it is modified and incorporated by its users. That means that EL's role is not related to only achieving academic and professional success. Thus, it not only belongs to a native speaker. Instead, it belongs to all the people that use it. This fact influenced the Brazilian educational systems, leading to the appearance of bilingual educational systems (LIMA; MARGONARI, 2019). Although there are many discussions about the terms "bilingualism", "bilingual educational system" or even "bilingual school" (LIMA; MARGONARI, 2019) (MOURA, 2019), (SILVA, 2019), the concept of bilingualism chosen is the one that comprehends this phenomenon as the ability of interacting in two languages on people's daily lives (SILVA, 2019). Towards this scenario, this research belongs to the Applied Linguistics area, on the teacher training field. This is a qualitative study case; the epistemology is based on interpretivism and it is a study case. The participants are five teachers that work in two educational contexts that call themselves bilingual. In order to generate data, semi-structured interviews recorded in audio (via Google Meet) were applied. The analysis is inductive-deductive (Grounded-Theory) and the unit of analysis is cognition. The general aim is to investigate the cognitions of the English teachers of supposedly bilingual schools about how the bilingualism is developed in this context. For that matter, the specific aims of this study are to ascertain the concepts of bilingualism and bilingual education available in the specialized literature, as well as the concepts assigned by the research participants (MOURA, 2019); discuss about the effects on using the students' native language and the EL on the context, aside from reflecting about the teacher's education and their training to work with this specific area. The results, based on the teacher's cognitions, show that the lack on teacher's education curricula to perform on bilingual contexts rely on the lack of teacher's preparation and knowledge to deal and comprehend bilingualism. This also influences the school's curriculum, once it has no support. As a consequence, based on this curriculum, the teachers do not value the native language of the children and provide the EL's supremacy. It is expected that this study's results may be relevant to theoretical-methodological discussions about bilingualism, providing greater debates about the EL teacher's education that work on bilingual schools.

**Keywords:** Bilingualism. Bilingual education. Teacher's education. Cognitions.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	19
1.1 ESTADO DA ARTE.....	19
1.1.1 PESQUISAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	20
1.1.2 PESQUISAS NO CENÁRIO NACIONAL.....	32
1.2 BILINGUISTO.....	40
1.2.1 O QUE É SER BILÍNGUE?.....	42
1.2.2 BILINGUISTO COMO FENÔMENO DINÂMICO.....	45
1.2.3 BILINGUISTO E BILINGUALIDADE.....	46
1.2.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	48
1.2.4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	48
1.2.4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE (DCNEP).....	49
1.2.5 CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	53
1.2.6 FORMAÇÃO DOCENTE.....	58
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	66
2.1 NATUREZA, ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	66
2.2 PROFESSORA-PESQUISADORA.....	68
2.3 CONTEXTO DE PESQUISA.....	69
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	71
2.5 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	73
2.6 MÉTODO E UNIDADE DE ANÁLISE.....	74
2.7 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	83
2.8 SÍNTESE DAS ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS.....	83
2.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	84
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	87
3.1 APRENDIZAGEM DOCENTE SOBRE O ENSINO DE LIC.....	88
3.2 MOTIVAÇÕES PARA O ENSINO DE LIC.....	92
3.3 COGNIÇÃO SOBRE O ENSINO DE LIC.....	93
3.4 COGNIÇÃO SOBRE O BILINGUISTO.....	104
3.5 PERCEPÇÃO SOBRE BILINGUISTO X CONTEXTO DE ATUAÇÃO.....	106

3.6 PERCEPÇÃO DA LM E LI NO ENSINO DE LIC.....	119
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

Com a globalização, observou-se o início uma grande utilização da Língua Inglesa (LI) para os mais diversos propósitos ao redor de todo o mundo, principalmente, ao se pensar sobre a vida futura dos indivíduos, para que, supostamente, conseguissem melhores empregos e oportunidades (BITTINGER, 1999; PIRES, 2004; CAMERON, 2003; MORAES, 2001 apud TONELLI, 2005), (TONELLI, 2014), (SILVA, 2019). Assim, a demanda para que pessoas de diversos locais que não possuem domínio como língua oficial comecem a estudá-la vem crescendo, como ocorre no Brasil, por exemplo (MEGALE, 2005). Inicialmente, abordamos, brevemente, a questão da aprendizagem de uma língua. Em seguida, discutimos acerca da globalização.

Antes de relacionar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) para se conseguir melhores empregos, um certo *status* na sociedade ou até mesmo por algum interesse cultural, linguístico, dentre outros, é importante pensarmos no papel que a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, desempenha no desenvolvimento humano. Vygotsky (2010), um dos principais estudiosos e contribuintes da área da aprendizagem, ao discutir sobre o desenvolvimento psicológico humano, concebeu a linguagem como um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Para ele, a aprendizagem humana ocorre por meio da interação social, ou seja, ela se potencializa na interação com o outro. Além desse caráter social, a aprendizagem, para ele, também está intrinsecamente relacionada à cultura que o indivíduo está inserido. Ela desempenha o papel fundamental de auxiliar na construção do pensamento, na categorização e na generalização das experiências vivenciadas em cada cultura, exercendo grande influência para a construção da própria consciência humana. A linguagem, por sua vez, na perspectiva vygotskyana, estabelece a relação principal entre o afeto e o intelecto.<sup>1</sup>

Piaget, Vygotsky e Wallon, por meio do debate de Costa e Souza (2004), ao discutirem sobre o desenvolvimento psicológico humano, identificaram, como seu caráter social, a afetividade, a qual desenvolve a função desencadeadora do agir e do pensar humano, atuando para a efetivação do desenvolvimento sociocognitivo, principalmente ao propulsionar, ao ser humano, o estabelecimento de vínculos com seu meio social. Com base em Costa e Souza (2004), compreendemos que, além da afetividade, um dos principais elos entre o ser humano e o seu meio é estabelecido por meio da linguagem, a qual é fornecida pela cultura que o indivíduo está inserido. Além da sua função social, a linguagem também desempenha o papel fundamental de auxiliar na construção do pensamento e na categorização e generalização das experiências vivenciadas em cada cultura, exercendo grande influência para a construção da própria consciência humana.

---

<sup>1</sup> Para uma leitura mais aprofundada, sugerimos a leitura de Vygotsky (1989; 2000); Piaget (1990), La Taille (1992) e Ratner (1995).

Costa e Souza (2004) lembram que, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é indissociável. O processo de socialização do ser humano, portanto, perpassa pela interação socioafetiva deste com seu meio, buscando a plenitude e a autonomia. A partir dessa reflexão, concebemos que, para o desenvolvimento social do ser humano atingir sua plenitude, a afetividade e a linguagem são indispensáveis por serem os principais elos entre o ser humano e seu meio. Assim, compreendemos que a necessidade de aprender uma LE vai muito além de apenas conseguir melhores empregos e oportunidades futuras, mas sim a de exercer, de forma direta, influência no desenvolvimento socioafetivo do ser humano.

Em relação à globalização, especificamente, Leffa (2002, p. 29-30) relembra que ela pode ser definida como “um processo em que o capital, produtos, serviços e trabalho circulam livremente ao redor do mundo”.<sup>2</sup> Segundo o autor, trata-se de um fenômeno que envolve, além de aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos, também o linguístico, uma vez que a LI é compreendida como a língua da globalização. Leffa (2002) pondera o fato de existirem duas visões acerca da globalização. A primeira refere-se à combinação da democracia e do livre mercado, com a ideia de que este último atua na geração de oportunidades e estímulo à criatividade. Por outro lado, ela pode representar a dominação dos Estados Unidos ou da União Europeia, por exemplo, e a LI, de certa forma, passa a ser vista como aquela que invade a cultura local dos demais países oficialmente não falantes dessa língua. O autor lembra, por exemplo, que uma vez que a língua se torna global, ela incorpora diferentes sotaques e demais aspectos culturais de quem a utiliza. Nesse caso, ainda segundo o autor, a LI passa a se distanciar do pertencimento apenas à dualidade inglês americano ou inglês britânico. Moita Lopes (2008) corrobora essa visão, explicando que a LI, por ser global, não está mais restrita a nenhum território.

Moita Lopes (2008) explica a razão da LI ter se tornado tão importante no mundo contemporâneo, lembrando dois grandes marcos de influência: o Império Britânico, no século XIX e início do século XX; e o prestígio econômico que os Estados Unidos detiveram após a Segunda Guerra Mundial. O autor ressalta, em 2008, quando publicou seu estudo, que, caso a LI continuasse no mesmo ritmo de desenvolvimento, ela chegaria, em pouco tempo, a mais de três bilhões de falantes em todo o mundo. Isso culmina, segundo o pesquisador, em um ensino de LI cada vez mais abrangente, e o lucro relacionado a materiais de ensino dessa língua tem sido mais expressivo.

Entretanto, uma vez que a LI tem sido compreendida como uma mercadoria, visando lucros, Moita Lopes (2008) reflete que pode haver saturação dessa língua, assim como ocorre com os demais negócios e comércios. O autor lembra, portanto, que o fato de LI estar desempenhando, na atualidade, o papel de língua global não é totalmente positivo, uma vez que não é possível ignorar seu peso

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

histórico de colonização e imposição a falantes não nativos de diversos países. De qualquer maneira, Moita Lopes (2008) ressalta que, devido ao seu alcance global inevitável, a LI desempenha um papel importante ao possibilitar o acesso a outras vivências, indivíduos, discursos sobre o mundo e a respeito de quem somos ou podemos ser.

Em contrapartida, Leffa (2002), dentre as razões para a LI ter se tornado uma língua global, aponta alguns fatores, como ela ser uma língua falada por mais de um bilhão e meio de pessoas, utilizada em mais 70% das publicações científicas e, ainda, o fato de ser a língua mais ensinada ao redor do mundo, além de ser a mais utilizada para negociações internacionais. É importante ressaltar que tais números e estatísticas são referentes ao ano de publicação da obra do autor, em 2002. Vitti (2020), mais recentemente, reafirma que se trata de uma língua que está em constante propagação. Com o intuito de verificar a quantidade atualizada de falantes de LI no mundo, verificamos que o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) publicou um estudo referente às línguas mais faladas do mundo em 2020<sup>3</sup>. A pesquisa aponta que, até então, existiam um pouco mais de um bilhão e cento e trinta e dois milhões de pessoas falantes de LI, sendo 379 milhões o número de falantes nativos. A informação divulgada pela IPOL é acrescentada, ainda, ao dizer que 56,1% da população mundial consome *sites* em LI.

No que se refere aos fatores negativos da LI ter se tornado uma língua global, Leffa (2002) exemplifica o fato de que, normalmente, falantes não nativos de LI se sentem diminuídos e, de certa forma, até mesmo excluídos ao serem obrigados a utilizarem, para algumas situações de internacionalização, a LI com falantes nativos da língua. Moita Lopes (2008) também trata da questão de a LI ser vista como uma mercadoria ressaltando sobre a supervalorização dessa língua em detrimento de outras, e cita como exemplo o fato de publicações em LI culminarem em bônus maiores para as universidades ou, ainda, não ser admitido, em congressos, que outras línguas sejam utilizadas a não ser a LI.

Nesse sentido, Leffa (2002) afirma que, ao ter o *status* de língua franca, a LI passa a ser vista como uma ameaça linguística e cultural para algumas pessoas, além de alguns países como França e Japão demonstrarem sua não concordância com a hegemonia da LI, voltando à ideia da sensação de inferioridade que os falantes de tais países podem possuir por não serem nativos de LI. Moita Lopes (2008) também versa sobre essa situação ao relatar que, em diversos países, como a já mencionada França e até mesmo no Brasil, têm existido discussões e tentativas de formulações legislativas para que a influência da LI seja limitada, pois, do contrário, dentre outros motivos, poderá haver grandes problemas de comunicação e interação entre a população da zona rural e da zona urbana.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://word.tips/100-most-spoken-languages/>. Acesso em: 12 out. 2021.



De qualquer maneira, Moita Lopes (2008) propõe que a LI deixe de ser vista simplesmente como uma língua internacional, baseada no imperialismo e na homogeneização do mundo, e passe a ser compreendida também como uma língua de fronteira. Nessa perspectiva, as pessoas se apropriam dessa língua plural para interagir e viver, utilizando-a para os mais diversos propósitos, atualizando-a, modificando-a e incorporando-a, ou seja, a LI passa a ser não mais pertencente ao nativo, mas sim a todos que a utilizam. Em contrapartida, Leffa (2002) utiliza o termo internacional para definir a LI e salienta que, apesar de muitas serem as discussões acerca da temática, na atualidade, é necessário haver uma língua que desempenhe esse papel, sugerindo que as escolas devem investir no ensino de LI para fins internacionais.

Em relação ao que Leffa (2002) trata sobre ensinar a LI em escolas, identificamos que, apesar de ainda ser obrigatório o seu ensino no currículo somente a partir do quinto ano, Gimenez e Tonelli (2013) afirmam que isso tem mudado; ou seja, cada vez mais cedo as crianças começam a entrar em contato e a estudar a LI. Essa demanda, inevitavelmente, culmina na criação e no avanço de sistemas de educação bilíngues (GIMENEZ; TONELLI, 2013; LIMA; MARGONARI, 2019). Embora muitas sejam as discussões acerca da nomenclatura “bilinguismo”, “sistema educacional bilíngue”, “escola bilíngue”, como comentam Frizzo (2013), Lima e Margonari (2019), Moura (2019) e Silva (2019), optamos por corroborar Silva (2019), que compreende o conceito de bilinguismo como a habilidade de interagir em duas línguas em seu convívio social. Ainda, em relação ao sistema educacional bilíngue, respaldados em Harmers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2005, p. 9), compreendemos esse sistema como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

No que diz respeito à implementação desse sistema nas escolas, Lima e Margonari (2019) ressaltam que surgiram diversas polêmicas a respeito da melhor idade para se aprender uma LE, quais as estratégias e metodologias de ensino mais adequadas, além de se investigar quais eram os possíveis benefícios e malefícios de ensinar a LI em um contexto bilíngue. Tonelli (2014), por exemplo, menciona a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar, considerando até mesmo as crenças de coordenadores ou supervisores para compreender possíveis dificuldades ou realizações positivas nesse processo.

Lima (2008) comenta que, embora a idade seja um fator importante a ser levado em consideração, a atuação e a mediação do professor são cruciais nesse processo. Para que ocorra uma aprendizagem eficaz, de acordo com a pesquisadora, é essencial que esse profissional seja fluente na língua e que tenha pleno conhecimento de metodologias e de técnicas diversas para ensinar. Em contrapartida, Tonelli (2014) afirma que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de uma maneira diferente do adulto, uma vez que a criança apresenta questões como a curiosidade e uma necessidade maior de significado ao aprender. Assim, para a autora, a ênfase deve ser dada em como a criança

aprende e não em como o professor ensina (TONELLI, 2005). De qualquer maneira, ela assegura a importância do ensino de LI ser trabalhado de forma contextualizada, e não isoladamente.

Terra (2004) afirma que muito se discute em relação ao uso de LM na aprendizagem de uma LE, ora a LM sendo totalmente apoiada e recomendada, ora sendo proibida ou, ainda, em alguns contextos, sendo “meramente tolerada e os seus usos permitidos simplesmente por questões de conveniência” (TERRA, 2004, p. 102). Entretanto, a autora afirma que, seguindo as proposições vigotskianas, da mesma forma que a aquisição de conhecimentos científicos estaria diretamente ligada à aquisição de conhecimentos cotidianos, a LM também desempenha um papel fundamental na aprendizagem de uma LE, proporcionando uma relação simbiótica, na medida em que os conhecimentos existentes na LM podem ser impulsionadores para a aprendizagem de LE, e a LM também pode se beneficiar dos novos conhecimentos adquiridos na LE. Terra (2004) até mesmo comenta que Vygotsky (2000) atribui um papel necessário à LM, e não de coadjuvante.

Moura (2019), semelhantemente, argumenta que o ideal no referido sistema de ensino seria a prática e a real utilização de ambas as línguas nas mais diversas situações cotidianas, enriquecendo a comunicação e a criatividade. Tonelli (2014) e Silva (2019) corroboram essa visão ao discutirem a importância de os alunos, uma vez em contato com o ensino de LI nas séries iniciais, serem capazes de interagir socialmente onde quer que estejam nessa outra língua, não somente no âmbito escolar.

Diante do cenário controverso e opiniões adversas sobre temáticas como uso de LM em ensino de LI, bilinguismo e escola bilíngue, surgiu o interesse em realizar a presente pesquisa. Antes de apresentarmos o seu desenho, seguem nossas justificativas. Por termos atuado na área como professora de inglês para crianças de zero a cinco anos, em um contexto autodenominado bilíngue, há um interesse pessoal e, justamente, essa seria a primeira razão para a proposta deste trabalho, visto que existe um desejo de entender melhor quais são as <sup>4</sup>de outros profissionais da área sobre o ensino de LI para crianças na perspectiva do bilinguismo, ou seja, o que eles pensam sobre essa temática, tendo como base suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Ressaltamos que, inicialmente, a pesquisa seria voltada à aprendizagem das crianças no referido contexto, para tanto, os dados seriam gerados por meio de gravações em vídeo e áudio de aulas ministradas por nós. Entretanto, em decorrência da pandemia da covid-19, que iniciou em meados do ano de 2020, época em que realizaríamos tais gravações, não foi possível proceder a pesquisa dessa forma, uma vez que as aulas passaram a ser on-line. Além disso, as crianças que iríamos observar estavam na faixa etária entre dois a três anos de idade e, por serem pequenas, a

---

<sup>4</sup> Em relação à cognição, adiantamos que a compreendemos como os “[...] conhecimentos, pensamentos, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar do qual participam seus atores sociais, ou seja, alunos e professores” (CORADIM, 2015, p. 25).

grande maioria não frequentou tais aulas on-line. Dessa forma, explicitamos que a justificativa para a mudança de foco resultou desse contexto.

Diante das justificativas, o propósito deste estudo é investigar as cognições de professores de contextos educacionais supostamente bilíngues a respeito de como ocorre o bilinguismo nesse contexto. Nesse sentido, os objetivos específicos são os de investigar os conceitos sobre bilinguismo e educação bilíngue presentes na literatura especializada, bem como aqueles atribuídos pelas participantes da pesquisa (MOURA, 2019); discutir acerca dos efeitos da utilização da LM e da LI no contexto supostamente bilíngue, além de refletir acerca da formação de professores para atuar nesse contexto. No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (LA), no campo de formação docente de professores de línguas, enquadra-se em um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013) de natureza qualitativa e de epistemologia interpretativista e construcionista social (DENZIN; LINCOLN, 2006; SCHWANDT, 2006). As participantes da pesquisa são cinco professoras que atuam em dois contextos de ensino que se autodenominam bilíngues, três de um contexto e dois do outro. Para a geração dos dados, adotamos entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio via Google Meet. Para a análise indutiva-dedutiva dos dados, nos baseamos na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), tendo como unidade de análise a cognição. A base teórica empregada baseia-se em Harmers e Blanc (2000), Megale (2005, 2014, 2020), Frade (2009), Flory e Souza (2009), Salgado *et al.* (2009), Duarte, Moreira e Flores (2013), Fortes (2013), Chaguri e Tonelli (2010), Salgado e Dias (2010), Moreira e Lima (2014), Tonelli (2014), Kelman, Lage e Almeida (2015), Rocha (2015), Fernandes (2016), Liberali e Megale (2016), Silva e Costa (2018), Faria e Sabota (2019), Santana (2019), Lima e Margonari (2019), Moura (2019), Pohl, Santorum e Branderburg (2019), Silva (2019), Silva, Silva e Barros (2019), Soares (2020) e Micheli (2020).

Perante as justificativas apresentadas e considerando o desenho desta investigação, formulamos três perguntas de pesquisa:

1. Qual a concepção de bilinguismo das professoras participantes da pesquisa?
2. Qual conceito de bilinguismo as professoras participantes da pesquisa julgam permear o currículo de seu contexto de atuação?
3. Quais os efeitos e/ou consequências da LM e da LI no contexto bilíngue na concepção das participantes da pesquisa?

Compreendemos que existem limitações em nossa investigação, pelo fato de os trabalhos identificados para o referencial teórico terem sido obtidos utilizando palavras-chave e filtros específicos, ou seja, os resultados de tal base teórica poderiam ser distintos ao realizar modificações em tal pesquisa. Em relação às contribuições da pesquisa para a área, objetivamos demonstrar um

panorama internacional e nacional de pesquisas relacionadas ao bilinguismo, à educação bilíngue e à formação de professores para nesse contexto atuarem, bem como suscitar reflexões e discussões acerca das cognições dos professores que atuam na área. Nas pesquisas identificadas no estado da arte, percebemos que há uma lacuna na articulação entre os aspectos que apresentamos na presente dissertação, ou seja, não foram encontrados trabalhos realizados em contextos semelhantes a esses, tendo como unidade de análise a cognição e os objetivos que aqui descrevemos. A seguir, encontram-se os quatro capítulos da presente dissertação, que têm a função de:

(1) apresentar o referencial teórico, perpassando, por meio do estado da arte, pela análise de pesquisas internacionais e nacionais na área, por visões teóricas acerca do fenômeno bilinguismo e educação bilíngue, além de regulamentações oficiais que respaldam tal estudo;

(2) tratar do percurso metodológico da pesquisa, com o objetivo de apresentar sua natureza, ontologia, epistemologia e tipologia, bem como a descrição das participantes, dos contextos e instrumentos para a geração de dados, além da explicação sobre o método de análise, procedimentos didáticos e considerações éticas;

(3) apresentar a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir da geração de dados, tratando das cognições das participantes em relação ao bilinguismo em um contexto de LIC;

(4) discutir os resultados finais desta pesquisa e suas limitações e contribuições para a área.

“Entende-se, portanto, que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. [...] Desse modo, [...] o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção.”

MEGALE (2019, p. 21).

## 1 Bilinguismo, educação bilíngue e formação docente

Buscamos, neste capítulo, apresentar um mapeamento de pesquisas realizadas no cenário internacional e nacional sobre o ensino de LIC na perspectiva do bilinguismo, além de observar estudos que tratam da educação bilíngue e da formação docente. Também, discutimos conceitos sobre bilinguismo, educação bilíngue e diretrizes curriculares que embasam a prática docente nesse contexto de ensino. Esperamos que os estudos aqui apresentados possam dar subsídios teóricos para sermos capazes, na análise e discussão dos resultados, de articular tais discussões com as cognições que as professoras participantes trazem no momento da entrevista, instrumento para a geração dos dados.

### 1.1 Estado da arte

Nesta seção, sintetizamos pesquisas realizadas no cenário internacional e nacional, tendo como foco o bilinguismo e a formação de professores para atuar nesse contexto. Realizamos as buscas para apresentar o estado da arte em duas plataformas, no *Education Resources Information Center* (ERIC)<sup>5</sup>, com o intuito de identificar pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional, e no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup>, no âmbito nacional. A escolha dessas plataformas justifica-se pelo fato de o catálogo de teses e dissertações da CAPES ser um banco que resume os trabalhos defendidos pelos programas de pós-graduação no Brasil, permitindo, assim, que tenhamos um panorama geral de pesquisas nacionais. Em relação ao ERIC, justifica-se pelo fato de ser uma biblioteca digital on-line de pesquisas em educação, fornecendo acesso ao conteúdo de determinadas áreas da educação e temas relacionados, provendo artigos de periódicos, anais de congressos, relatórios de conferências, documentos governamentais, teses, dissertações, mídias audiovisuais, bibliografias, livros e monografias, além de possuir atualização mensal, evitando que os textos fiquem obsoletos, ainda, é possível ter acesso aos

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://eric.ed.gov>. Acesso em: 14 nov. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

textos na íntegra, revisados por pares. Passamos para a apresentação do resultado das buscas na plataforma ERIC.

### 1.1.1 Pesquisas no cenário internacional

O objetivo da busca no banco de dados ERIC foi o de mapear os possíveis estudos abordados no cenário internacional. Ressaltamos, inicialmente, que, em função da mudança de foco da pesquisa já mencionada anteriormente, optamos por realizar uma nova busca completa na plataforma ERIC, uma vez que aquela apresentada para o exame de qualificação se encontrava, majoritariamente, calcada no foco anterior da dissertação, relacionando questões como ensino de LIC, conceitos de aprendizagem, ludicidade e oralidade, por exemplo. Mantivemos apenas uma pesquisa que tratava diretamente do bilinguismo. Portanto, descreveremos o procedimento utilizado para obtermos esse resultado.

A primeira revisão foi desenvolvida durante os meses de maio e junho de 2020. Focamos nos trabalhos publicados a partir de 2019, utilizando os termos “*English for children*” e empregamos um único filtro: no campo “*Education level*”, selecionamos o filtro “*Early childhood education*”, o que resultou em 19 trabalhos. Porém, como mencionado, o único que discutiu a respeito do bilinguismo foi o de Santos (2019). Ressaltamos que realizamos a leitura dos textos buscando os itens chave de nossa pesquisa, ou seja, focamos nos objetivos, metodologia de pesquisa, referencial teórico, contexto e participantes da pesquisa, resultados, contribuições e/ou limitações.

Santos (2019) desenvolve uma pesquisa sobre as razões pelas quais os pais matriculam seus filhos em escolas primárias que oferecem educação bilíngue. O estudo é identificado como uma combinação de um estudo qualitativo básico e uma abordagem indutiva que, através de entrevista semiestruturada, analisa 35 pais de uma escola primária bilíngue na Província de Guangdong (China), da primeira à sexta série. As reflexões são fundamentadas em *bilingualism* (HAKUTA; GARCIA, 1989); e *history of bilingualism* (SANTOS, 2018; BAUGH, 1993; EMERSON, 1971; HARMER, 1988; SCOTT; ROBERTS; GLENNEN, 2011; RICHARDS; RODGERS, 2001; KELLY, 1969; PAN; BLOCK, 2011; SU, 2011; SANTOS, 2019b; FENG, 2005, 2007; BUTLER, 2015; FENG; WANG, 2007; COBBEY, 2007; CHEN, 2008; SANOS, 2019). A constatação é a de que os pais tendem a selecionar programas que satisfazem seus próprios interesses, em vez de pensar o que seria o mais apropriado para as crianças. Fatores como a globalização, habilidades avançadas da língua inglesa, preparação para a educação futura, desenvolvimento da carreira profissional e, como já mencionado, sua satisfação pessoal, são reconhecidos como crucial para a decisão desses pais.

Já em nossa nova revisão bibliográfica, realizada após o exame de qualificação, no ano de 2021, cinco diferentes formas de busca foram empregadas, variando as palavras-chave e filtros. O único aspecto que permaneceu imutável foi o do ano, uma vez que em todas as pesquisas, assim como na plataforma CAPES, foram filtradas desde 2017, ou seja, nos últimos cinco anos. Na primeira pesquisa, utilizamos os termos “*Bilingual education*” e “*Education for teachers*”. No campo “*Educational level*”, filtramos por “*Early childhood education*”; “*Primary education*”, e no campo “*Descriptor*”, selecionamos “*Elementary school teachers*”. Optamos por esses filtros por serem condizentes com o contexto de nossa investigação, uma vez que as participantes atuam com a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental I (EFI). Como resultados, obtivemos 131 trabalhos, porém, ao ler seus títulos e resumos, identificamos que poucos mencionaram questões relacionadas ao bilinguismo e educação bilíngue, ou mesmo as visões de professores sobre a área.

Na segunda busca, utilizamos os termos “*Bilingual English education*”; “*Bilingual education for teachers*”. No campo “*Educational level*”, escolhemos “*Primary education*” e “*Early childhood education*”. Na seção “*Descriptor*”, filtramos “*Teacher attitudes*”. O resultado evidenciou 115 pesquisas relacionadas, em sua maioria, à aquisição de LI e à percepção de professores sobre outras temáticas, não contemplando bilinguismo e educação bilíngue. Nessa mesma busca, preferimos manter as mesmas palavras-chave e selecionar apenas em “*Descriptor*” o termo “*Teacher attitudes*”. O resultado, entretanto, foi mais de três mil trabalhos, e, dessa forma, realizamos a terceira busca.

Nossa terceira tentativa foi utilizando as palavras-chave “*Bilingual English education*” e, em “*Descriptor*”, “*Bilingual education*” e “*Teacher attitudes*”, resultando em 25 trabalhos, que julgamos ser um número pequeno e, por essa razão, realizamos uma nova tentativa, utilizando “*Bilingual English education*”, em “*Descriptor*”, optamos por “*Bilingual education*”; “*Bilingualism*” e chegamos a 55 resultados. Apesar de termos considerado uma boa quantidade de trabalhos, a princípio, talvez pelo fato de não ter optado pelo filtro “*Teacher attitudes*”, identificamos que não existiam muitos trabalhos focados na visão dos professores sobre o bilinguismo e educação bilíngue. Foi assim, portanto, que chegamos à nossa quinta e última busca, com as palavras-chave “*Bilingual English education*” e, em “*Descriptor*”, optamos apenas por “*Teacher attitudes*”, uma vez que julgamos não ser necessário optar pelo filtro de “*Bilingual education*” por já estar inserido na palavra-chave da busca. O resultado obtido foi de 43 pesquisas e, ao ler seus títulos e resumos, identificamos similaridades com nossa pesquisa e julgamos que seriam bons trabalhos para embasar uma visão internacional do que discutimos na presente dissertação. Dessa forma, passaremos, a seguir, às descrições de tais pesquisas, apresentando seus objetivos, metodologia, contexto, sujeitos/participantes, a base teórica empregada, a região do país em que o trabalho foi desenvolvido, os resultados e, ao final, as contribuições e lacunas em relação à nossa investigação.

Jimenez e Acosta (2019) realizam uma pesquisa qualitativa, de grupo focal, na Colômbia, com o objetivo de descrever e contrastar as percepções de dois grupos de professores distintos sobre os conceitos de bilinguismo, educação e interculturalidade, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os grupos de participantes consistem em cinco professores de uma universidade privada bilíngue de Bogotá (Colômbia) e quatro professores de escolas indígenas na reserva de Porto Gaitán, também na Colômbia. Para isso, dentre as vertentes teóricas, discutem sobre educação bilíngue intercultural (LÓPEZ; SICHRA, 2008; HEVIA; HIRMAS, 2005); (ARTUNDUAGA, 1997; CASTILLO; CAICEDO, 2008); bilinguismo e sua aplicação na Colômbia (HARMERS; BLANC, 2000; GENESEE; NICOLADIS, 2006; CARVAJAL; SÁNCHEZ, 2016; MEJÍA, 2006; ROBAYO; ACUNA; CÁRDENAS, 2017); interculturalidade (TRUJILLO, 2005; REHAAG, 2006; WALSH, 2010; DELGADO, 2001); e conceitos de educação (LEÓN, 2007; FREIRE, 2005; BETANCUR, 2012), dentre outros. As autoras apresentam resultados referentes à interculturalidade e educação, mas focaremos nas questões relacionadas ao bilinguismo e educação bilíngue. Sendo assim, elas observaram que as opiniões dentre os professores convergiram na definição de bilinguismo, que seria a possibilidade de um indivíduo utilizar, proficientemente, duas línguas. O grupo indígena afirmou que o conhecimento da segunda língua, espanhol, ocorre através do convívio na religião, educação e no trabalho e que, além disso, a língua é utilizada para que eles se posicionem na sociedade, enquanto o grupo da universidade relata que bilíngue é aquele que possui competência comunicativa nas duas línguas. Para esse segundo grupo, o fato de ser bilíngue permite que os indivíduos detenham ascensão social e cultural.

Yeoung, Jackson e Martinez (2020), averiguam, sob uma abordagem qualitativa, o que pensam os professores em pré-serviço e os que já estão em serviço dos Estados Unidos (EUA) a respeito de um curso on-line preparatório para que ministrem aulas de matemática em um contexto de bilíngues emergentes e como isso influenciou nas crenças desses professores em termos de responsividade, envolvendo a cultura e a disciplina de matemática em si e em suas práticas. Os participantes são, no total, 27 professores, sendo 18 ainda alunos, que obtinham treinamento na universidade para atuar com tais contextos, e nove profissionais que já atuam em contextos bilíngues emergentes. Para isso, foram analisadas as respostas de professores em relação à demanda cognitiva, discurso matemático, poder e participação, suporte de linguagem acadêmica e fonte de conhecimento recorrida por eles. As reflexões teóricas perpassam temáticas como ensino de bilíngues emergentes (UMANSKY, 2016; ARAUJO *et al.*, 2018; CHVAL, 2004; SIWATU, 2007; MOSCHKOVICH, 2012; GÁNDARA; CONTRERAS, 2009); crenças dos professores sobre os bilíngues emergentes (BARLOW; CATES, 2006; CROSS, 2009; ARAÚJO, 2017; JACKSON; DELANEY, 2017, 2020; PHILIPP, 2007; CROSS, 2009; YOSSO, 2005; FERNANDES; MCLEMAN, 2012). Os pesquisadores concluíram que os professores que estavam em pré-serviço e os que estavam na ativa



modificaram suas crenças, uma vez que, antes, possuíam uma visão de que havia uma grande deficiência no ensino em contexto bilíngue e, após a pesquisa e com os conhecimentos obtidos, consideram como benéfico tal contexto de ensino. Dessa maneira, ficou claro que os cursos nos Estados Unidos para professores ainda precisam englobar a preparação aos profissionais para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos em contextos bilíngues.

Mojica, Briceno e Muñoz (2019) pretendem, inicialmente, através de uma pesquisa etnográfica crítica-colaborativa, refletir sobre a diversidade linguística e cultural dos professores para, então, investigar como as universidades irão promover que os professores estejam “linguisticamente qualificados” para atuar em contextos bilíngues nos EUA. Para gerar tais dados, foram aplicados questionários aos professores, seguidos de conversas informais para discutir os resultados de tais questionários, além da gravação em áudio das discussões entre os professores de escolas americanas sobre a temática. A sustentação teórica foi baseada na educação bilíngue, discutida por Milner (2008), Cervantes-Soon (2014) e Palmer (2010); lingüicismo, abordado por, dentre outros teóricos, Flores e Rosa (2015) e Skutnabb-Kangas (2015); bilingüismo dinâmico, visto em García (2014) e García (2009); uso de espanhol pelos professores bilíngues, majoritariamente discutido por Briceño, Rodriguez-Mojica e Muñoz-Muñoz (2018) e Martínez, Hikida e Durán (2015). Os resultados apontaram para o fato de que alguns professores se sentem menosprezados por terem outros sotaques ao falarem LI e deixam até mesmo de utilizar sua LM. As autoras sugerem uma reformulação na formação desses professores, uma vez que ela deve possibilitar que eles compreendam o contexto político e histórico da educação bilíngue nos EUA, além de precisarem entender seu papel nesse contexto, de aceitar e valorizar a diversidade.

Na pesquisa de Hurajova (2019), há o anseio de analisar a contribuição da metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) no desenvolvimento da competência linguística bilíngue em uma escola secundária vocacional. Além disso, como objetivo específico, busca investigar o ensino e a aprendizagem de disciplinas ensinadas através do CLIL em uma escola bilíngue que utiliza LI e eslovaco, em Trnava, Eslováquia, além de analisar os materiais utilizados, as opiniões e as percepções dos professores e alunos sobre a metodologia e a vivência escolar. Trata-se de uma investigação naturalística, estudo de caso, que emprega entrevistas aos professores, supervisores e alunos, além da observação das aulas e análise documental. Como princípio teórico, aborda o CLIL, articulado por Eurydice (2017), Breidbach e Viebrock (2012), Perez-Canado (2012), Dalton-Puffer (2008), Zarobe e Lagabaster (2010) e Gonzalez (2011); CLIL na Eslováquia, identificado em Pokrivcakova (2013), Hanesova (2015), Menzlova e Luprichova (2012), Sepesiova (2013), Kralikova (2013), Skodova (2011), Vesela (2011), dentre outros. Como conclusão, foi observado que os professores utilizam a LI como meio de ensinar o conteúdo, não como o objetivo final, ou seja, acabam usando a metodologia CLIL, muitas vezes, sem possuir tal conhecimento.

Velasco (2019) busca discutir, com base em entrevistas, as opiniões de 16 professores de escolas municipais na cidade de Nova Iorque sobre a implementação do programa bilíngue utilizando a LI e a língua espanhola nesse contexto, por meio de uma pesquisa de grupo focal. O embasamento teórico foi sobre o *Bilingual Common Core Progressions* (BCCP) (VALDÉS; CAPITELLI; ALVAREZ, 2010); bilinguismo (CUMMINS, 2008; GARCÍA, 2009; COOK, 2016; VALDÉS; MENKEN; CASTRO, 2015; VERPLAATSTE-STOOPS; MIGLIACCI, 2008; RYMES; FLORES; POMERANTZ, 2016), dentre outras discussões secundárias. Os resultados apontaram que a implementação do programa bilíngue culmina, muitas vezes, no isolamento, uma vez que os alunos, frequentemente, não interagem uns com os outros, e a maioria dos professores entrevistados sugerem que haja uma maior interação e discussão entre os alunos e os professores. Além disso, os professores, ao utilizarem suas LMs e permitirem que os alunos também o façam, perceberam uma melhora nas aulas e no engajamento dos alunos. O terceiro fator identificado nas entrevistas aos professores é que, nas atividades de leitura desenvolvidas, há pouca representação das línguas dos alunos, uma vez que apenas as que são consideradas com grande incidência no território dos EUA são contempladas no material.

López e Santibanez (2018) realizam uma análise de conteúdo, com abordagem qualitativa, e compararam os requisitos para que o professor atue em ambientes que atendam bilíngues emergentes em três estados americanos: Arizona, Califórnia e Texas. Para chegarem a esse objetivo, fazem análise dos documentos que regulam o trabalho de professores nos três referidos estados, comparando-os com os pressupostos teóricos que discutem essa preparação para atuar com emergentes bilíngues, além de, também, analisar as estatísticas do desempenho dos alunos bilíngues emergentes da 4ª e 8ª séries norte-americanas. As autoras se embasaram no contexto político para professores no estado de Arizona (LILLIE *et al.*, 2012; COMBS *et al.*, 2005; GRIJALVA, 2009; Arizona Department of State, 2016; ASBE, 2011); contexto político para professores – Califórnia (CTC, 2016; SCCTC, 2016); contexto político para professores no estado do Texas (TEC,; TEA, 2017); preparação dos professores para atuar com bilíngues emergentes (MENKEN; ANTUNEZ, 2001; MITCHELL; PALACIOS; LEACHMAN, 2014; LUCAS; VILLEGAS; FREEDSON-GONZALEZ, 2008), dentre outras temáticas. Foi identificado que, no estado do Arizona, há pouca cobrança em relação à preparação dos professores, uma vez que apenas é solicitado que detenham conhecimento superficial para atuar com bilíngues emergentes. Entretanto, nos documentos há a necessidade de que o professor detenha conhecimento linguístico e de conteúdo para atuar. No estado da Califórnia, há a regulamentação de que os professores devem ter amplo conhecimento em ambas as línguas em que irá atuar e buscar desenvolver todas as habilidades de comunicação em ambas as línguas, considerando também os aspectos culturais. O estado do Texas foi o que mais se aproximou

da literatura teórica especializada, uma vez que regulamenta que os professores devem ter formação bilíngue, conhecimento da LM dos alunos e dos conteúdos a serem ministrados através dela.

Thomas, Langman e Sokoloski (2018) anseiam compreender como 24 professores de escolas secundárias de matemática e ciências do sudoeste dos EUA contextualizam a forma de ensinar de acordo com os bilíngues emergentes, por meio de entrevistas e discussões de grupo focal com esses professores. Para isso, baseiam-se nas definições de programas para desenvolvimento de professores pré e em serviço de Chamot, respaldados em O'Malley (1994), Díaz-Rico (2012); Echevarria, Vogt e Short (2013), O'Donovan (2008) e Wright (2015); discussões sobre o CLIL verificados em Cenoz (2015), Cenoz e Zarobe (2015), Coyle, Hood e Marsh (2010); *Teacher Language Awareness* (TLA) abordado por Andrews (2001, 2003), Wright e Bolitho (1993), Cummins (1979), Lindahl (2013), dentre outros. Foi relatado que os professores, gradualmente, desenvolvem um foco maior nos objetivos da linguagem com o passar do tempo. A pesquisa aponta para a necessidade de uma melhor formação dos professores, principalmente, na área de consciência linguística. Além disso, o estudo também revelou que, normalmente, há um foco maior na língua, e não no conteúdo a ser ensinado através das disciplinas em LI.

Griffith e Lechuga (2018) apresentam uma ação participativa, de tipologia estudo de caso, ao realizarem, em sua pesquisa, um projeto aos professores de universidades de treinamento interdisciplinar colaborativo e prática, com o intuito de demonstrar as perspectivas múltiplas envolvidas em um programa bilíngue. Dessa forma, os instrumentos utilizados foram o desenvolvimento de materiais e observação das aulas de professores de conteúdo que utilizam a LI para ministrar aulas em universidades. As autoras tratam sobre *English as a Medium of Instruction* (EMI) baseadas em Doiz *et al.* (2013), Gustafsson e Jacobs (2013), Wilkinson (2013), Airey (2012), Brinton *et al.* (2011); *Integrated Content and Language in Higher Education* (ICLHE) com base em Gustafsson e Jacobs (2013); CLIL, discutido por Rubio e Hermerosín (2010), Fortanet-Gomez (2012), Coyle *et al.* (2010), dentre outros. Os resultados evidenciaram que existe pouca prática nas universidades, os professores não são treinados para lidar com os multiníveis dos alunos presentes e nem mesmo são preparados para lidar com os desafios impostos na prática educacional. Foi constatado, nas entrevistas, que ambos os alunos e os professores admitem precisar aprofundar seus estudos para se tornarem mais independentes. Pelo fato de não expandirem seus conhecimentos linguísticos, os alunos acabam não tendo contato com conteúdos mais complexos. Além disso, os autores ressaltam que o nível de proficiência exigido para professores e alunos acaba sendo baixo diante das complexidades encontradas, e, por causa disso, surge a lacuna na formação deles.

Griffith (2017), através de uma pesquisa-ação, explora os desafios existentes para os professores lecionarem Ciências da Computação em LI nos EUA, perpassando as discussões pela formação de professores e como isso afeta o desempenho profissional desses professores. Os

instrumentos para a geração dos dados foram a correção dos materiais, observação das aulas e reuniões de grupo. O embasamento teórico foi basicamente o CLIL, abordado por Marsh, Maljers e Hartiala (2001), Coyle *et al.* (2012), Haines (2017); o CLIL e o EMI, discutido por Airey (2012) e Morgado e Coehlo (2012). Os resultados evidenciaram que o projeto implementado proporcionou reflexão acerca da prática dos professores, mais disciplinas em LI foram adicionadas ao currículo posteriormente por causa disso, além de ter proporcionado que os professores reconheçam e valorizem as práticas multilíngues em sala de aula.

Rocha (2017), por meio de uma abordagem interpretativista, explora a influência do programa bilíngue na reconstrução da identidade de quatro professores de escolas estaduais na Colômbia, além de analisar como esses professores se sentem em relação às demandas linguísticas e as políticas existentes sobre o ensino de línguas. Para gerar os dados, os instrumentos utilizados foram uma sondagem inicial para descobrir a familiaridade dos alunos com as políticas e explorar tais políticas e também as demandas linguísticas, relatos autobiográficos para estabelecer a trajetória desses professores enquanto professores de LI e entrevistas semiestruturadas. A fundamentação teórica consiste em questões como identidade do aluno e professor de línguas (BLOCK, 2006; DAY, 2004; NORTON, 2000; PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004; VARGHESE *et al.*, 2005; LIEBKIND, 2010; NORTON, 1997); LIU; XU, 2011; NORTON; EARLY, 2011; TSUI, 2007). Além disso, a temática “políticas linguísticas” também foi abordada, baseando-se em Valencia (2013), Escobar (2013), Caihong (2011), Sharkey (2009), dentre outros. Como resultados, o autor conclui que os professores tinham conhecimento sobre as políticas, mas não sentem que possuem oportunidades para melhor desenvolver suas habilidades e melhorar suas práticas. Além disso, segundo o pesquisador, a identidade dos professores vai além da LI, língua que utilizam como meio de ensinar, existem outros fatores internos e externos de suas vidas e experiências passadas que influenciam essa identidade.

Hernandez (2017) explora a influência do cenário político e ideologias raciolinguísticas que estão envolvidas na implementação de um programa bilíngue em uma escola secundária nos EUA, por meio de um estudo de caso com cunho etnográfico. Os instrumentos analisados foram as observações de aulas, entrevistas com os alunos, pais, administradores e professores da escola. O autor trata sobre o bilinguismo (BAKER, 2010; CALLAHAN; GÁNDARA, 2014; CRAWFORD, 2008); educação bilíngue (COLLIER; THOMAS, 2004; PALMER, 2009, 2010; VALDÉS, 1997); estudantes latinos (GÁNDARA, 2010; ORFIELD; LEE, 2006; VALDÉS, 2001); modelo de duas línguas (HOWARD; SUGARMAN; CHRISTIAN, 2003; BAKER, 2010; RUIZ, 1984; HAKUTA; GOULD, 1987). Hernandez (2017) conclui que, embora todos os alunos sejam considerados aprendizes de língua, as reformas políticas e práticas educacionais podem estar prejudicando o esforço da escola em implementar um programa bilíngue equitativo.

Yuvayapan (2019) explora as percepções e as práticas de professores de LI sobre a translanguagem, a qual vem recebendo maior atenção como um método de ensinar na educação de bilíngues emergentes. Para isso, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas aos 50 professores de escolas estaduais e privadas de diferentes cidades na Turquia e observação das aulas. O referencial teórico consiste em translanguagem, discutido por Andrews, Fay e White (2018), Canagarajah (2011), García (2009), Lubliner e Grisham (2017), García e Wei (2014), Baker (2011), Mwindi e Van der Walt (2015), Velasco e García (2014); percepção dos professores sobre a translanguagem, verificado em Nambisan (2014), McMillan e Rivers (2011), dentre outros. O desfecho foi que as percepções dos professores sobre o ensino de LI não são semelhantes às suas práticas. Embora reconheçam e apreciem a translanguagem, nem sempre implementam tal pedagogia em suas práticas, também pelo fato de precisar de autorização da instituição, pais, alunos etc.

Trumbull (2020) visa explorar se o desenvolvimento profissional baseado na teoria e na pesquisa cultural dá base para que os professores propiciem aulas culturalmente responsivas para seus alunos imigrantes latinos. O foco foram sete professores bilíngues de escolas do sudoeste da Califórnia (EUA). Para a geração dos dados, *workshops* foram oferecidos e professores compartilharam suas práticas, analisaram situações vivenciadas e hipotéticas. A base teórica fundamenta-se em pedagogia responsiva cultural (BANKS, 2004; GAY, 1983; LADSON-BILLINGS, 1995; MCARTY; LEE, 2014; PARIS; ALIM, 2014; RORHSTEIN-FISCH; TRUMBULL, 2008); interação aluno-professor (AU; JORDAN, 1981; ERIKS-BROPHY; CRAGO, 1993); relação pai-escola (DURAND, 2011; TRUMBULL *et al.*, 2003; VALDÉS, 1996); sistemas com valores culturais (GREENFIELD *et al.*, 2000, 2003; RAEFF *et al.*, 2000, 2003, dentre outros pressupostos teóricos). Foi concluído que, após as vivências nos *workshops*, muitas alterações foram feitas nas práticas dos professores. Ao passarem a enxergar o espaço escolar como um lugar repleto de valores culturais distintos, eles começaram a perceber como todo elemento envolvido nas aulas possui raízes culturais. Dessa forma, foram capazes de modificar e refletir sobre sua prática, com o intuito de melhor atender as necessidades de seus alunos.

Martí e Portolés (2019), por sua vez, investigam, por meio de análise de conteúdo, as crenças dos professores sobre o CLIL nos países europeus como a Espanha, onde é muito utilizada e institucionalizada essa abordagem. Os participantes consistem em 110 alunos-professores que já atuam em uma escola primária e que estão cursando o 4º ano de uma universidade estadual da comunidade de Valência, na Espanha. As autoras perpassam por temas como multilinguismo e CLIL, verificado em Cenoz *et al.* (2014), Dalton-Puffer (2011), Serra (2007), Zarobe e Cenoz (2015), Dalton-Puffer (2011), Graaff *et al.* (2007), Pérez-Vidal (2015), Muñoz (2007), Dalton-Puffer e Smit (2007), Genesee e Hamayan (2016), Cenoz e Gorter (2017); formação sobre o CLIL e crenças dos professores, abordado por Bertaux *et al.* (2010), Hansen-Pauly *et al.* (2009), Kelly *et al.* (2004),

Marsh *et al.* (2010), Lorenzo *et al.* (2011), Pavón e Ellison (2013), Pérez Cañado (2018), Puente (2015), Delicado e Pavón (2015); crenças dos professores no CLIL em diversos países, debatido por Wegner (2012), Hüttner *et al.* (2013), Mehisto e Asser (2007), Bovellan (2014), Moate (2011), Bonnet e Breidbach (2017), Massler (2012), Viebrock (2012), Ceallaigh *et al.* (2017), Infante *et al.* (2009), Aguilar e Rodríguez (2012), Dafouz *et al.* (2007), Doiz e Lasagabaster (2017), Lancaster (2016), Mellado *et al.* (2013), García (2012), Moliner (2013), Pladevall-Ballester (2014), Día e Requejo (2008), Querol-Julián *et al.* (2015), González (2013, 2016); González e Rosales (2014), Denman *et al.* (2013), Kampen *et al.* (2018), Hunt (2011), dentre outros.

Passaremos, neste momento, à análise acerca das lacunas e das contribuições dos trabalhos descritos em relação à nossa pesquisa. Adiantamos, que, diferente de um dos contextos por nós delimitados, não identificamos o fato das instituições analisadas, em nenhuma das investigações, serem Escolas Bilíngues de Elite (EBE). O trabalho de Santos (2019), identificado nas buscas da plataforma ERIC, em 2020, aproxima-se do nosso contexto de investigação por utilizar entrevistas semiestruturadas. Entretanto, o que se distingue é o fato de tais entrevistas serem destinadas aos pais das crianças, e não aos professores. A fundamentação teórica, por outro lado, é extremamente útil e relevante ao nosso estudo, visto que Santos (2019) traz o histórico da educação bilíngue. De qualquer maneira, o foco acaba sendo distinto, visto que o pesquisador busca descobrir as razões pelas quais os pais optam por escolas bilíngues para seus filhos estudarem.

Jimenez e Acosta (2019), apesar de se aproximarem do nosso foco por, em sua geração de dados, ter empregado entrevistas aos professores, a fim de descobrir quais são os conceitos de bilinguismo atribuído por eles, um dos grupos de professores analisado advém de um contexto indígena, não utilizando a LI como segunda língua no contexto bilíngue em que atuam. Dessa maneira, como a comparação realizada pelos autores é feita acerca de uma escola e uma universidade, a pesquisa distancia-se da nossa geração de dados, uma vez que analisamos, por meio das entrevistas aos professores, dois contextos de escolas regulares autodenominados bilíngues.

Na pesquisa de Yeoung, Jackson e Martinez (2020), há o foco nos bilíngues emergentes e no ensino de matemática, não na educação bilíngue em si, uso de LM ou cognição dos professores que atuam nesse contexto. Nos instrumentos para geração de dados, houve a aplicação de questionário a tais professores, porém, o foco recai sobre outras temáticas envolvidas, como a aprendizagem de matemática, o suporte da linguagem utilizada no ambiente escolar etc., ou seja, distancia-se de nossa discussão na presente dissertação.

Já em Mojica, Briceno e Muñoz (2019), observamos uma grande aproximação com nossa discussão, uma vez que um dos objetivos principais é descobrir se as universidades norte-americanas fornecem a formação adequada para que os professores atuem em contextos bilíngues, situação bastante discutida nos subcapítulos 1.2.6 e no capítulo analítico, de número 3, da presente dissertação.

Entretanto, não foi possível identificar, de forma clara, quais são os contextos de atuação dos professores, uma vez que não há menção sobre as instituições serem privadas, estaduais ou municipais. Julgamos ser extremamente necessário conhecer tal especificidade para, então, compreender se há, de fato, lacunas acerca de pesquisas do nosso foco de investigação, ou seja, a análise das cognições de professores de dois contextos sobre a educação bilíngue, bilinguismo, uso de LM nas aulas etc.

Hurajova (2019), no mesmo sentido, assemelha-se ao nosso cerne de investigação por empregar entrevistas aos professores de uma escola bilíngue, a fim de descobrir quais são as contribuições da abordagem metodológica CLIL nesse contexto. No entanto, compreendemos que ela se distancia em dois aspectos: o fato de focalizar uma mesma instituição, não havendo comparação entre abordagens e cognições distintas de diferentes contextos como o que propomos; e o fato de investigar a aplicação e o desenvolvimento de uma perspectiva teórico-metodológica específica. Isso posto, compreendemos que ocorre certa restrição nas contribuições dos professores analisados, apesar de termos o conhecimento de que se trata apenas de um foco distinto, não configurando, de fato, uma limitação, mas sim um olhar distinto em relação ao contexto.

No mesmo sentido de focalizar uma situação específica, Velasco (2019) visa discutir a implementação de um programa bilíngue na cidade de Nova Iorque, o *Bilingual Common Core Progressions* (BCCP); dessa forma, apesar de se aproximar por fazer uso de entrevistas aos professores, não aborda uma visão geral de tais participantes. Além disso, em relação à fundamentação e à discussão teórica, identificamos que não a autora não traz visões teóricas sobre o bilinguismo ou a educação bilíngue, fato que consideramos crucial para basear as discussões, mas sim apenas relacionadas ao programa implementado nos EUA.

Identificamos, como *corpus* de pesquisa, um foco interessante em López e Santibañez (2018), uma vez que os autores fazem uso de análise de documentos que regulamentam a educação bilíngue em três estados distintos nos EUA. Entretanto, não há entrevistas ou análise de vários contextos bilíngues em si na prática, isto é, não é possível identificar a aplicação de tais regulamentações, nem mesmo identificar de quais contextos se tratam, ou seja, se as diretrizes analisadas são voltadas ao ensino privado ou, por exemplo, se são utilizadas apenas por escolas estaduais. Consideramos que a clareza em relação ao contexto de análise seja primordial em uma pesquisa acadêmica e, também, pela geração de dados não incluir visões de professores acerca do bilinguismo ou educação bilíngue, julgamos que López e Santibañez (2018) se distanciam de nosso foco.

Em Thomas, Langman e Sokoloski (2018), constatamos o foco voltado aos professores que, majoritariamente, ensinam conteúdos e disciplinas escolares através da LI, mas, por estarem inseridos em contextos que atendem indivíduos bilíngues emergentes, acabam tendo que se tornar professores da segunda língua utilizada no contexto também. O foco, portanto, nas entrevistas a tais profissionais,

está voltado a este cerne, não sendo o principal foco a discussão de temas como bilinguismo, educação bilíngue, utilização de LM em sala de aula, nem mesmo contrastando cognições de professores advindos de contextos distintos. Os autores, dessa forma, distanciam-se de nosso interesse de investigação.

Apesar de em Griffith e Lechuga (2018), termos identificado semelhanças em relação ao nosso estudo, por tratar do bilinguismo, o foco não é no ensino de crianças, uma vez que a pesquisa é feita com professores de universidades, e não em escolas. Ainda, para gerar os dados, não aplicam entrevistas a tais professores para descobrir suas visões e opiniões, por fim, são focalizadas diversas perspectivas teórico-metodológicas, e não uma visão geral, como a que propomos.

Griffith (2017), assim como os autores mencionados anteriormente, também realiza sua investigação em universidade, e não em escolas bilíngues. Além disso, não são aplicadas entrevistas aos participantes. Dessa forma, apesar das discussões perpassarem a formação de professores para atuar em contextos bilíngues, não há análise de mais de um contexto, e o foco não recai sobre a visão de tais profissionais sobre o ensino bilíngue, adversidades e benefícios, mas sim na preparação para ministrar conteúdos de outras áreas em LI, afastando-se de nosso objetivo.

A primeira dissemelhança encontrada em Rocha (2017) em relação ao nosso estudo foi o fato de o autor focalizar o bilinguismo em escolas estaduais, contexto que muito se distingue em relação aos que analisamos na presente dissertação, que são escolas privadas de alto padrão. Já a geração de dados se assemelha, visto que utiliza entrevistas aos professores. Entretanto, o foco é distinto, uma vez que é discutida a identidade de tais profissionais, e não suas cognições acerca do ambiente em que atuam.

Hernandez (2017) discute, de forma breve, o bilinguismo e a educação bilíngue, além de focar as políticas que regulamentam as instituições bilíngues. Todavia, o objetivo é diferente, ou seja, não visualizamos a voz dos participantes, com utilização de excertos de suas falas e relatos de suas práticas enquanto professores a respeito do que vivenciam e quais as suas cognições, mas sim reflexões acerca da discrepância nos níveis de proficiência da segunda língua entre as crianças, o que, segundo a conclusão da autora, prejudica a implementação de um bilinguismo igualitário.

Yuvayapan (2019), em sua pesquisa, não foca o bilinguismo em si, mas sim no uso de LM nas perguntas que emprega aos professores de contextos bilíngues participantes, fato que julgamos interessante e positivo, discussão que também interpela a presente dissertação, porém não se trata de um objetivo central do trabalho. Além disso, pelo fato de não haver discussões mais aprofundadas acerca do uso da segunda língua em si, como os professores percebem essa mudança de línguas entre os alunos e suas cognições acerca do fenômeno bilinguismo e como ele ocorre nas instituições escolares, diferencia-se de nossa investigação.



Em Trumbull *et al.* (2020), não há foco no bilinguismo em si, mas sim na cultura dos alunos e sua valorização. Consequentemente, é possível entender, através das discussões dos autores, que essa valorização se estende à LM de tais alunos, ou seja, assim como em Yuvayapan (2019), há um grande foco na LM e não na segunda língua adquirida pelos alunos. Além disso, apesar do ponto importante de propiciar, através dos *workshops* propostos aos professores bilíngues, que eles pensem e ajam de forma mais independente e ativa, não foram aplicados questionários ou entrevistas a tais profissionais, distanciando-se de nossas discussões.

Martí e Portolés (2019), assim como Hurajova (2019), destaca o CLIL, ou seja, o foco recai sobre uma metodologia em si, e não em uma visão mais generalizada. Dessa forma, até mesmo as discussões teóricas baseiam-se no histórico e na aplicação de tal perspectiva metodológica, não possuindo como escopo central discussões sobre o bilinguismo, a educação bilíngue, o uso de LM ou até mesmo as visões de professores atuantes de tais contextos. Identificamos discrepâncias, ainda, na geração de dados, visto que não há entrevista aos professores.

Dessa maneira, concluímos, com o estado da arte internacional que, pelo fato do ERIC se tratar de uma plataforma não nacional, a primeira língua utilizada nessas escolas bilíngues não era a Língua Portuguesa (LP). Esse dado já demonstra como, infelizmente, as pesquisas relacionadas à área realizada no Brasil acabam não possuindo grande visibilidade em nível internacional, talvez, justamente, por serem escritas em LP e não em LI. Além disso, uma outra lacuna refere-se à articulação de todas as áreas, visto que alguns teóricos tratam de escolas regulares bilíngues, mas a geração de dados é distinta em relação à nossa dissertação, por exemplo. Por outro lado, algumas pesquisas contemplam as visões de professores e suas opiniões a respeito, especificamente, do bilinguismo e da educação bilíngue, porém a pesquisa é desenvolvida em universidades, distinguindo-se de nosso contexto de investigação. Ainda, como identificado, existem autores, em nossa busca, que tratam de uma metodologia de ensino específica, havendo, portanto, uma lacuna, também no referencial teórico, no que diz respeito a questões como bilinguismo e educação bilíngue.

No tocante ao ineditismo de nossa pesquisa, é importante ressaltar que não encontramos artigos que discutem o contexto de educação bilíngue no par linguístico LP e LI por meio dos filtros empregados nos últimos cinco anos. Nesse sentido, compreendemos nossa dissertação como inédita. Além disso, por trazermos uma visão ampla dos professores sobre o contexto em que atuam (escolas bilíngues), suas cognições a respeito do ensino de LIC e em relação ao bilinguismo e currículo adotado pelo contexto, acreditamos que avançamos ao incorporarmos, nas discussões dos resultados, as reações das professoras à análise empreendida, além disso, ao participarem do momento da análise, elas passam a desempenhar papel de agentes ativos e crítico-reflexivos. A pesquisa, por sua vez, com base em suas considerações éticas, contempla uma ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017).

### 1.1.2 Pesquisas no cenário nacional

A revisão bibliográfica no cenário nacional também foi refeita considerando a mudança de foco da presente pesquisa, conforme descrito na seção anterior. Apresentamos, inicialmente, apenas as dissertações e teses que mantivemos das primeiras buscas, em 2020, que discutem questões relacionadas ao bilinguismo e à formação de professores.

Ressaltamos que realizamos a leitura dos resumos das dissertações e teses buscando os tópicos que selecionamos para observar mais detalhadamente, ou seja, os objetivos, metodologia de pesquisa, referencial teórico, contexto e participantes da pesquisa, resultados, contribuições e/ou limitações. Salientamos, portanto, que nossa análise, neste capítulo, possui esse foco, não tendo havido a análise dos trabalhos em sua completude, dada sua extensão.

Na busca feita em 2020, ao empregar os termos “*aquisição de línguas estrangeiras*”; “*bilinguismo*”, selecionar “Mestrado e Doutorado”, entre os anos de 2018 e 2019, resultamos em 79 pesquisas. Ao explorar os textos, identificamos o tema bilinguismo no par linguístico LP e LI em apenas seis dissertações e duas teses, as quais são apresentadas a seguir.

Dias (2018), em sua dissertação, analisa as interações orais dos alunos de 6º ano durante as aulas de inglês em um contexto bilíngue de elite em Curitiba - PR e, ainda, investiga as razões para que os alunos apresentem tais práticas orais e percepções de seus professores sobre isso. Para a geração de dados, a autora fez uso de observações e de filmagens das aulas. A pesquisa possui perspectiva etnográfica, de cunho qualitativo e interpretativista. Como fundamentação teórica, aborda temáticas como bilinguismo como fenômeno social e individual (MOURA, 2009; GROSJEAN, 2010; OLIVEIRA, 2006; SAVEDR; HEYE, 1995); bilinguismo (LAURIE, 1890; BAKER, 1997; BIALYSTOK, 2011; LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005; CAMARGO, 2014; ALBERT; OBLER, 1978; MAHER, 2007); educação bilíngue (BAKER, 1997; GROSJEAN, 2010; MELLO, 2010; HORNBERGER, 1991; GARCÍA, 2009; educação bilíngue no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007; MELLO, 2010; LIBERALI; MEGALE, 2016); e abordagem comunicativa, com discussões de autores como Silva e Back (2011) e Sambou (2012). Sobre os resultados, Dias (2018) conclui que a prática de linguagem “*how do you say X in English*” faz parte do repertório linguístico dos alunos, e que quando os alunos puderam acessar a sua LM durante as aulas mostraram-se mais engajados e se arriscavam mais, demonstrando, então, que a interação ocorresse de maneira fluida e natural.

Na dissertação de Santos (2018), há a análise das representações discursivas de três professores de LI de uma escola bilíngue em São Luís - MA, perpassando pela discussão sobre a

identidade na aquisição da LM e LE. Para chegar a esse fim, Santos (2018) utiliza observação das aulas, questionário e entrevistas das professoras. A pesquisa é entendida como um estudo de cunho qualitativo, aplicado e exploratório. Como principais pressupostos teóricos, Santos (2018) baseia-se na Análise do Discurso de vertente francesa (PÊCHEUX, 1997, 2005, 2011; ORLANDI, 2012, 2015) e questões sobre crise de identidade (HALL, 2011; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). A análise de Santos (2018) evidencia que os enunciados produzidos pelos professores são interpelados pelo interdiscurso, fazendo, assim, com que esses sujeitos perpassem por diferentes construções de identidade ao realizar a troca das línguas em suas aulas e, dessa forma, assumam diferentes posições discursivas.

Curi (2019), em sua dissertação de cunho bibliográfico, desenvolvida em Campinas - SP, busca compreender e analisar as implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil a partir de pesquisas fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural, além de observar as influências de Vygotsky nas pesquisas sobre bilinguismo e analisar os conceitos vigotskianos no que tange à aquisição de uma segunda língua. Além disso, traz uma reflexão sobre as consequências do bilinguismo no desenvolvimento infantil. Curi (2019) considera, ao final, que o bilinguismo, de fato, deve ser estudado em sua completude e profundidade, uma vez que as pesquisas evidenciadas, em sua maioria, voltam-se para análises linguísticas, neurolinguísticas, cognitivas, dentre outras, e aos aspectos estruturais e formais da língua.

Na dissertação de Andrade (2019), há discussão sobre a realidade das escolas bilíngues de elite. Para isso, aplica uma entrevista subdividida em cinco seções para 20 professores atuantes em oito diferentes Escolas Bilíngues de Elite (EBE) na região metropolitana de Recife - PE, sendo duas da Zona Norte da cidade e duas da Zona Sul, duas de Jaboatão dos Guararapes, uma de Olinda e uma de Camaragibe. A metodologia aplicada foi a qualitativa dialética. O aporte teórico consiste em questões da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2011); bilinguismo (GROSJEAN, 1999; HARMERS; BLANC, 2000; BUTLER; HAKUTA, 2004; MEGALE, 2005; GARCIA, 2009, SCOTT, 2010); bilinguismo como comportamento linguístico, psicológico e sociocultural (GARCIA, 2009); metodologias envolvidas na educação bilíngue (CUMMINS, 1996; MEGALE, 2005; MELLO, 2010; MEGALE; LIBERALI, 2016; FRENCH, 2019). Para concluir sua pesquisa, Andrade (2019) reflete sobre as EBE e a falta de atenção à heterogeneidade e complexidade do fenômeno bilinguismo, justificando que é necessário que os procedimentos nesses contextos ocorram de forma a situar e a empoderar o aluno enquanto cidadão em um mundo plural.

Gomides (2018), em sua dissertação, investiga o contexto bilíngue e os aspectos linguísticos e culturais que permeiam esse ambiente. É um estudo de caso de cunho etnográfico que lança mão de observações e gravações de vídeos e áudios, entrevistas e anotações em diário de campo. Os

participantes da pesquisa são onze alunos e a professora do 6º ano de uma escola particular situada em Anápolis - GO. Algumas contribuições teóricas consistem em concepções de bilinguismo e educação bilíngue (GROSJEAN, 2013, 1982; GARCÍA, 2011; BAKER, 2006; MEJÍA, 2002); modo linguístico (GROSJEAN, 2013); translingual (CANAGARAJAH, 2013); interculturalidade (CANDAU, 2011; WALSH, 2012; FLEURI, 2001); habilidades de um aprendiz intercultural (BYRAM, 1997; CORBETT, 2011); educação bilíngue pautada na interculturalidade (GARCÍA, 2011). Como resultado, Gomides (2018) mostra que a educação bilíngue desenvolvida pelo viés da interculturalidade é positiva, pois os indivíduos são capazes de, gradualmente, conhecer ambas as línguas e seus respectivos aspectos culturais.

A última dissertação encontrada com base no filtro no banco de dissertações e teses foi a de Vieira (2019). A autora analisa as propostas educacionais de quatro escolas bilíngues privadas em Florianópolis - SC. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental. Sendo assim, não há menção de instrumentos para a geração dos dados, contexto e participantes. O aporte teórico permeia questões como globalização, educação bilíngue no contexto brasileiro, EI e Ensino Fundamental Bilíngue, porém não trazemos os autores basilares das temáticas dada sua extensão. A autora conclui que ainda há a falta de propostas educacionais mais estruturadas para o ensino bilíngue no Brasil que não sejam somente o aumento de carga horária de LI no currículo escolar da Educação Básica.

Tratamos, a seguir, da tese encontrada em nossas pesquisas. Avelar (2018) objetiva apresentar uma visão ampla do bilinguismo e sua importância, principalmente na questão de povos em imigração, podendo ocorrer conflitos linguístico-culturais nesse processo. Trata-se de uma pesquisa estatística, desenvolvida no estado de São Paulo, na qual é utilizada a aplicação de questionário online, direcionado, de forma geral, às universidades e às escolas de idiomas. Como embasamento teórico, traz Clark (2000), Megale (2005), Canclini (2006), Bruin (2015) e Bialystok (2017) para tratar do fenômeno bilinguismo e algumas des(vantagens); conceituação de paradigma (KUHN, 1962); axioma língua cultura (AGAR, 1994); conceito de identidade cultural (HALL, 2003); competência global (HANNA, 2018); conceito de cultura (EAGLETON, 2005); e conceituação de bilíngue (GROSJEAN, 2008). Avelar (2018) verificou uma falta de regulamentação para os programas bilíngues de escolas regulares e, dessa forma, argumenta sobre a urgência de que esse cenário seja modificado para que a estatística de apenas 3-5% de bilíngues no Brasil aumente.

Em relação à nossa pesquisa, alguns autores aqui apresentados dialogam com os contextos de investigação e participantes de nossa pesquisa, como Gomides (2018), uma vez que a investigação ocorre em um ambiente bilíngue, mas a ênfase não recai na visão das professoras. Nossa pesquisa se assemelha em grande parte também a Santos (2018), ao focalizar as representações discursivas de três professores de LI de uma escola bilíngue, percorrendo pela discussão sobre a identidade na

aquisição da LM e LE, questões também verificadas em nossos questionários, por exemplo. Andrade (2019) também investiga uma escola bilíngue de elite por meio da aplicação de questionário às professoras do contexto, situação similar à nossa investigação. Vieira (2019), ainda, analisa propostas educacionais de uma escola bilíngue, interesse semelhante ao de nossa pesquisa, uma vez que algumas de nossas perguntas às professoras perpassam pelas discussões de suas avaliações e visão do currículo de bilinguismo adotado no contexto em que atuam.

Apesar de se assemelharem em relação ao contexto e participantes da pesquisa, os resultados da investigação dos autores listados acima não dialogam com os objetivos de nossa pesquisa. Santos (2018), por exemplo, discute a identidade dos professores, assumindo diferentes posições discursivas ao realizar a troca de línguas. Andrade (2019) conclui que há uma falta de atenção à heterogeneidade em um ambiente bilíngue e assegura que o aluno precisa se tornar um aluno-cidadão no mundo plural. Apesar de ser uma discussão que pode ser pertinente à nossa investigação, não é o nosso interesse. O mesmo ocorre para a pesquisa de Gomides (2018), que trata a respeito da interculturalidade positiva no bilinguismo. Vieira (2019) conclui que há falta de propostas educacionais mais estruturadas para a educação bilíngue, e não somente aumento de carga horária, o que um pouco se assemelha às discussões que as professoras trouxeram nas entrevistas, mas não fez parte do questionário previamente delimitado, ou seja, o objetivo inicial. Dessa maneira, pudemos verificar, nesses resultados, que não há menção dos tópicos principais pertinentes à nossa pesquisa, como as questões de nossa entrevista semiestruturada aplicada às professoras em relação aos aspectos positivos e negativos de lecionar LIC, percepções sobre o bilinguismo, papel da LI e LP nessa perspectiva, avaliação do currículo de bilinguismo adotado, motivações pessoais das professoras ao lecionarem em um contexto bilíngue, dentre outros. O fato de tratarmos acerca de tais questões demonstra o ineditismo de nossa pesquisa, buscando obter uma visão mais ampla das cognições de professoras sobre os contextos bilíngues em que atuam.

Ainda que o contexto de investigação de muitas das pesquisas que observamos serem o mesmo de nossa, ou seja, escolas privadas bilíngues no par linguístico português/inglês, e alguns dos instrumentos para a geração de dados serem similares ao utilizarem questionários ou entrevistas aos professores, acreditamos que ainda existam limitações ao averiguarmos os resultados. Algumas das pesquisas apenas sugerem mudanças na visão do professor ou até mesmo na forma como a aula é conduzida, a fim de que a aprendizagem ocorra de uma melhor maneira, sem, de fato, apresentar uma sugestão concreta. Além disso, não fomos capazes, com base nas dissertações e teses, de observar grandes discussões acerca das cognições dos professores que atuam em contextos bilíngues. Nosso objetivo em nossa investigação é de perpassar de uma maneira mais abrangente por esses conceitos, buscando avançar nas pesquisas relacionadas à área do ensino de inglês para crianças e o bilinguismo. Entretanto, frisamos, aqui, que nosso cerne foi somente os resumos dos trabalhos, ou seja,

reconhecemos, na maioria das vezes, dificuldades na identificação das limitações e avanços das dissertações e teses somente por meio desse gênero acadêmico<sup>7</sup>.

Passaremos, agora, para a descrição das novas buscas, realizadas durante o mês de outubro de 2021. Fizemos quatro tentativas distintas de pesquisa nos filtros empregados. A seguir, descrevemos como ocorreu a nova primeira busca na plataforma e quais foram os procedimentos para chegarmos ao resultado de 184 trabalhos. As palavras-chave utilizadas foram “bilinguismo”, “formação docente” e “língua inglesa”. O período selecionado foi entre os anos de 2017 e 2021 - Mestrado e Doutorado. A grande área do conhecimento empregada foi “Linguística, Letras e Artes” e a área do conhecimento “Linguística Aplicada”. Para a área de concentração, optamos por selecionar os filtros “Linguística Aplicada”, “Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem”, “Língua materna e Línguas Estrangeiras”, resultando em 184 trabalhos. Para filtrar tais pesquisas, buscamos as palavras-chave por nós empregadas nos títulos, descartando os trabalhos que não mencionaram termos como “formação”, “professores”, “percepções”, “visões”, “bilinguismo” ou “educação bilíngue”. Esse procedimento foi realizado para todas as buscas. Ainda, para os trabalhos que continham tais palavras, mas, ao visualizar os resumos, evidenciamos que se tratavam de outros focos, fizemos, também, o descarte. Dessa maneira, chegamos ao resultado final de seis teses e dissertações, que descreveremos mais detalhadamente a seguir. Para uma apresentação igualitária dos trabalhos, exporemos o ano de publicação, título, autor, objetivos, metodologia, contexto, sujeitos/participantes da pesquisa, referencial teórico e resultados de cada uma das teses e/ou dissertações.

Na dissertação de Kemmer (2018), há o desejo de analisar o processo de ensino-aprendizagem afeto-cognitivo e sua relação com o conceito de agência dos participantes em uma atividade de *Circle Time*. Para gerar os dados, faz uso de gravações em áudio e questionários aos alunos. Trata-se de uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e o foco é o 5º ano do EFI de uma EBE, no estado de São Paulo. O embasamento teórico traz as seguintes temáticas: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; conceitos de aprendizagem e de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP); conceito de agência; repertório linguístico; definição de afeto na visão spinoziana; conceito de Perezhivanie; preceitos do *Circle Time* e da EBE. Como resultados, Kemmer (2018) conclui que os estudantes, por meio, principalmente, da agência relacional, aprenderam questões concernentes à vida em conjunto, a lidar com seus sentimentos e a pedir ajuda aos colegas.

Clemesha (2019), em sua dissertação, investiga quais são as contribuições da formação de professores, possuindo intenção crítico-colaborativa em um contexto de escola de EBE, também no estado de São Paulo. Para a geração dos dados, são empregados os instrumentos de gravação em áudio adquiridos através de encontros de formação de professoras e coordenadoras do 4º ano do

---

<sup>7</sup> Em função do fator tempo, informamos que não foi possível realizar a leitura de todos os trabalhos na íntegra.

Ensino Fundamental (EF), além do planejamento colaborativo das práticas pedagógicas dos professores, gravação em vídeo das aulas e, ainda, entrevistas com alunos do 4º ano do EF. A dissertação é compreendida como uma pesquisa crítica de colaboração, cujo contexto se trata de uma escola de EBE no Brasil, estado de São Paulo. No referencial teórico, a autora perpassa por discussões acerca das seguintes temáticas: EBE (VERTOVEC, 2007); práticas multilíngues e translíngues (GARCÍA, 2009; WEI, 2011); perspectiva heteroglóssica da linguagem (BAKHTIN, 1981); educação bilíngue no Brasil (LIBERALI; MEGALE, 2016; MEGALE, 2018); diferentes tipos de agência (EDWARDS, 2005, 2007; ENGESTROM, 2006; VIRKUNEN, 2006; STETSENKO, 2015); criatividade e justiça social (FREIRE, 2010; SANTOS, 2006); formação de professores (PÉREZ-GOMEZ, 2008); formação crítico-colaborativa de professores (MAGALHÃES, 2012; LIBERALI, 2010, 2013); cadeia criativa (LIBERALI, 2009, 2012). Cledesha (2019) conclui com sua pesquisa que, ao observar o movimento de construção de significados entre as professoras, percebe que há um desenvolvimento de agência relacional e colaborativa. Dessa maneira, segundo a autora, problemas sociais acabam sendo trazidos às problematizações sociais vividas na rotina escolar, tornando a relação das professoras uma relação crítico-colaborativa.

Padre (2019), investiga, em sua dissertação, a formação pré e em serviço de professores de inglês do EFI. Como objetivos específicos, busca analisar os discursos construídos no e sobre o espaço da educação em questão, materializados nos documentos e ementas analisados, além de identificar a formação pré e em serviço nos discursos presentes em tais regulamentações e interpretar as atividades humanas em foco. Além da análise da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o estudo das ementas de cursos de formação, a autora também aplica um questionário e entrevistas abertas a professores de EFI de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, não sendo mencionado o fato de se tratarem de escolas estaduais ou municipais, no caso das públicas. O referencial teórico percorre o trajeto de discutir a visão heteroglóssica língua e linguagem (VYGOTSKY, 1988, 1989, 1996, 2001, 2005), (BAKHTIN, 1981, 1983, 2000, 2015); globalização e ensino de LI (APPARUDAI, 1996; CASTELLS, 1996; BLOMMAERT, 2010; VERTOVEC, 2007; KAMARAVADIVELU, 2012; FRIEDMAN, 2005); práticas translíngues (WILLIAMS, 1994; GARCIA; LIN, 2016; GARCÍA; WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013; formação do professor de LI no EFI (SHIMOURA, 2012; MOURA, 2010; SILVA, 2010; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; SANTOS; BENEDETTI, 2009; formação do professor pré e em serviço (FREIRE, 1991; GATTI, 1997; CELANI, 2000; PLACCO, 2006; LIBERALI, 2015; TONELLI, 2008; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; e a formação do professor de inglês para crianças (VILLANI, 2013; TUTIDA, 2016; ANDRADE, 2011; SANTOS, 2005; RINALDI, 2011; PIRES, 2001; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010. Padre (2019) evidenciou que os documentos oficiais parecem orientar a formação dos professores, já as ementas oficiais não sugerem como realizam essa formação.

Além disso, verificou-se que os professores de inglês recorrem a cursos de educação contínua, quando já estão na prática escolar, em busca de orientação para o ensino de inglês para crianças.

Na dissertação de Assaf (2018), há o desejo de identificar quais são as percepções de professores de LI do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre a ausência de currículo para o ensino dessa língua nessa faixa etária, além de investigar o que norteia a prática desses professores na ausência desse referencial curricular. Trata-se de um estudo de caso inserido no paradigma qualitativo-interpretativista e, para a geração dos dados, foi aplicado um questionário de perfil profissional e uma entrevista semiestruturada a dez professores atuantes do 1º ao 3º ano do EF da escola municipal. As reflexões teóricas de Assaf (2018) perpassam Rocha (2006, 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2012) a respeito da ausência de currículo de LI no EFI no Brasil; Silva (2014), Sacristán (1989, 2000, 2013), Imbéron (2013) e Contreras (2002) em relação às questões curriculares; Scott e Ytreberg (1990), Halliwell (1992), Phillips (1993), Moon (2000), Cameron (2001) e Pinter (2017) tratando do ensino de inglês para crianças; Vygotsky (1984; 2007) e Moyles (2002) para discutir o papel do brincar no ensino de LI para crianças; Freire (1996/2011a; 1983; 2011b), Celani (2004, 2008, 2010, 2016), Contreras (2002) e Nóvoa (1992) para embasar a investigação acerca de uma formação que propicie a prática reflexiva dos docentes de LI que atuam nesse ciclo. Como resultados, Assaf (2018) ressalta que há uma necessidade de se estabelecer um referencial curricular de LI para o Ciclo de Alfabetização. Além disso, aponta que há lacunas na formação inicial dos professores, fato que dificulta o trabalho com os alunos. Dessa forma, os professores buscam a formação contínua. Assim, conclui que, na ausência de um referencial curricular, a prática desses professores parece ser norteada pelas experiências vivenciadas durante a experiência ou com colegas de profissão, por suas crenças e concepções sobre ensino-aprendizagem de LI, ou pelas leituras e estudos que fazem por conta própria.

Batista (2017) busca, em sua dissertação, compreender as percepções dos gestores e dos professores sobre a presença da LI no currículo escolar no município de Paraibuna, São Paulo, e suas opiniões sobre o processo de ensino aprendizagem de LIC pelos profissionais da educação do município. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, através da qual foram aplicados questionários aos gestores, ou seja, supervisores, diretores e coordenadores, professores de sala e professores de inglês advindos de seis escolas da rede municipal de Paraibuna de Ensino Infantil e de EFI, localizadas na zona urbana e na zona rural da cidade. Para realizar o embasamento teórico, apoia-se em temáticas como o ensino de inglês no Brasil (OLIVEIRA, 1999; LEFFA, 1999; DONNINI, *et al.*, 2010); políticas públicas, políticas da linguagem e as políticas do ensino de Línguas no Brasil (RAJAGOPALAN, 2013; CASOY, 2006; PFEIFFER, 2011; AZEVEDO, 2004; GIMENEZ, 2013); documentos oficiais da educação e documentos norteadores do ensino de Paraibuna, percepções de ensinar e aprender LI como LEC no E FI (ROCHA *et al.*, 2010). A autora conclui que o ensino de LI



foi ofertado para estar de acordo com as mudanças ocorridas na grade curricular. Além disso, ao analisar as percepções dos gestores em relação à LI como LE, Batista (2017) notou que eles compreendem que é um processo que precisa ser melhorado nas escolas.

Guidi (2017), em sua pesquisa de mestrado, investiga a configuração da educação bilíngue em três escolas denominadas bilíngues de elite, analisando as concepções teóricas que embasam as propostas pedagógicas e os documentos oficiais dessas instituições. Além disso, a autora faz uso, para coleta de dados, de observação, gravação em áudio e transcrição de algumas atividades-aula. Para isso, aplica uma pesquisa crítica de abordagem qualitativa. O referencial teórico é calcado em discussões acerca das diferentes concepções de educação bilíngue, apoiando-se em Horneberger (1991), Harmers e Blanc (2000), Abello-Contesse (2013), García (2009), Liberali (2013), Cavalcanti (1999), Megale (2014) e seus tipos e programas; baseando-se em Abello-Contesse (2013), Fishman (1976), Busch (2015). Guidi (2017) conclui que na escola A há um interesse pelo trabalho voltado para a comunidade, o que dialoga com o princípio de prática social, apesar de apresentar uma visão monoglóssica de língua, constituindo-se como um programa semelhante aos de imersão. A escola B apresenta uma visão mais relacionada ao aspecto social, atribuindo a integração de culturas por meio da educação globalizada, o que se assemelha ao princípio de justiça social e está inserida na educação bilíngue de elite ou de prestígio. A última escola busca ensinar seus alunos a se tornar cidadãos do mundo aptos a viver, a aprender e a trabalhar em um mundo globalizado.

Na segunda busca, optamos por inserir as palavras-chave “bilinguismo” e “ensino de línguas”. Os demais filtros foram todos iguais à primeira busca, resultando, assim, em 113 trabalhos, porém apenas três sendo condizentes com nosso foco, de autoria de Kemmer (2018), Clemesha (2019) e Padre (2019), já evidenciados em nossa primeira busca. Em uma terceira procura, empregamos os termos “bilinguismo” e “formação docente”, sem inserir “língua inglesa”, como fizemos na primeira busca. Porém, os resultados obtidos foram idênticos aos da segunda busca. Na quarta tentativa, filtramos utilizando apenas “educação bilíngue”, resultando em 109 pesquisas, chegando, por meio da filtragem dos títulos, aos trabalhos evidenciados na primeira busca, Guidi (2017), Kemmer (2018), Clemesha (2019) e Batista (2017), com apenas um inédito, de autoria de Siqueira (2020), porém em relação à língua alemã, por isso não iremos descrevê-lo.

Em relação à nossa pesquisa, alguns autores aqui apresentados dialogam com os contextos de investigação e participantes, como Kemmer (2018), Clemesha (2019) e Guidi (2017), que realizam seus estudos em escolas bilíngues de elite, mesmo contexto que nossas participantes advêm. Kemmer (2018) e Clemesha (2019), porém, em vez de realizarem questionários ou entrevistas com os professores, os aplicam aos alunos, distanciando-se um pouco de nosso foco, pois elas buscam compreender a forma que os alunos aprendem, e não como os professores ensinam. Guidi (2017), ainda, apresenta uma similaridade na geração de dados com nossa investigação, uma vez que analisa

os documentos norteadores para a educação bilíngue. Entretanto, ela o faz de forma mais micro, analisando tais regulamentações do próprio ambiente escolas, e nós, na presente dissertação, buscamos investigar os documentos norteadores para a educação bilíngue no Brasil, de forma mais generalizada. Por outro lado, apesar de Padre (2019), Assaf (2018) e Batista (2017) terem aplicado entrevistas e/ou questionários aos professores de LI, assemelhando-se à nossa geração de dados, distanciam-se pelo fato de o contexto em que a pesquisa ocorre não ser bilíngue, mas sim, no caso da primeira, tratar-se de escolas públicas e privadas no estado de São Paulo, e as duas últimas, Assaf (2018) e Batista (2017), terem realizado a investigação em redes municipais de ensino do mesmo estado.

Apesar do contexto de investigação de muitas das pesquisas que observamos serem o mesmo de nosso estudo, ou seja, escolas privadas bilíngues no par linguístico português/inglês e alguns dos instrumentos para geração de dados serem similares, ao utilizarem questionários ou entrevistas aos professores, acreditamos que ainda existam algumas limitações ao averiguarmos os resultados. Algumas das pesquisas apenas sugerem mudanças na visão do professor ou, até mesmo, na forma como a aula é conduzida, a fim de que a aprendizagem ocorra de uma melhor maneira, sem, de fato, apresentar uma sugestão concreta. Além disso, não fomos capazes, com base nos resumos das dissertações e teses, de observar grandes discussões acerca do bilinguismo e seu desenvolvimento em instituições escolares ou até mesmo as cognições dos professores que nesses contextos atuam. O objetivo em nossa investigação é de perpassar de uma maneira mais abrangente por esses conceitos, com o intuito de avançar nas pesquisas relacionadas à área do bilinguismo e formação docente para atuar nesse contexto. Buscamos, portanto, na próxima subseção, apresentar as vertentes teóricas em relação a essas temáticas.

## 1.2 Bilinguismo

Para iniciar a seção sobre o bilinguismo, recorreremos aos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Google Acadêmico, com o intuito de mapearmos pesquisas que discutam e definam essa perspectiva teórica. Destacamos que não realizamos buscas no banco de teses e dissertações da CAPES, pois, dada sua extensão, teríamos de ler os resumos desses trabalhos, por meio dos quais nem sempre seria possível identificar os conceitos teóricos e os autores basilares que discutem a temática em questão. É por essa razão que observamos os periódicos, por meio dos quais realizamos uma busca de referencial teórico consolidado em relação ao bilinguismo, educação bilíngue e formação docente. Em relação às justificativas da utilização da plataforma Google Acadêmico, por uma questão de tempo, em função da mudança completa de foco

da pesquisa, priorizamos tal plataforma, a qual contempla capítulos de livros, livros completos, artigos, ou seja, trata-se de uma base mais abrangente. Dessa forma, os textos encontrados, em alguns momentos, serviram como ponto de partida para irmos até às fontes mencionadas pelos autores evidenciados, com o intuito de verificar mais profundamente alguns conceitos.

Para nos concentrarmos em nosso objeto de pesquisa, optamos por delimitar investigações que tratavam apenas do bilinguismo entre o par linguístico LP e LI, eliminando, assim, outras línguas ou, ainda, temáticas relacionadas ao bilinguismo entre surdos, plurilinguismo, de fronteira ou, até mesmo, com línguas indígenas. As palavras-chave empregadas nas buscas foram “bilinguismo”, “língua inglesa” e “formação docente”. Além das plataformas mencionadas, alguns textos foram obtidos manualmente por meio da dissertação de Soares (2021), a qual dialoga em aspectos com a presente investigação, como as discussões acerca da regulamentação do ensino bilíngue no Brasil.

Nossas reflexões iniciam baseando-se em autores como Flory e Souza (2009) e Liberali e Megale (2016), os quais argumentam que um mundo globalizado, como o que vivemos hoje, culmina em uma maior comunicação e inter-relacionamento entre pessoas ao redor de todo o mundo. Esse fenômeno, segundo os estudiosos, resultou do fato de a LI tornar-se uma língua mundial, pois, por meio dela, foi possível comunicar-se com pessoas de outras nacionalidades, ao possibilitar novos relacionamentos com diferentes indivíduos, conhecimento de diferentes culturas e, é claro, como também afirma Fortes (2013), abrir as portas do mercado de trabalho nas mais distintas áreas. A LI tornou-se “um bem de consumo necessário” (FORTES, 2013, p. 2), diretamente relacionado à ascensão econômica e a um *status* privilegiado que os falantes dessa língua normalmente aparentam possuir.

Liberali e Megale (2016), por sua vez, trazem os malefícios da globalização ao discorrerem sobre a marginalização e a exclusão daqueles que não são falantes de LI e tratam também da competição entre os indivíduos falantes de outras LEs que não a LI. As autoras perpassam, por exemplo, pela questão da negação da diversidade cultural brasileira ao discutir que essa população tende a rejeitar as línguas indígenas, ou, ainda, para Liberali e Megale (2016), apoiadas em Maher (2013), excluir as 222 línguas faladas no Brasil, além da LP, que são desvalorizadas.

Essas acepções corroboram Flory e Souza (2009), os quais afirmam que, muitas vezes, os países são oficialmente monolíngues, mesmo existindo uma grande variedade cultural e linguística. Soares (2020), em seu texto, traz o estudo de Moura (2009), a qual reflete sobre o mito do monolinguismo que foi instaurado no Brasil, mesmo com suas raízes advindas de múltiplas culturas, línguas e costumes. Soares (2020) acredita que o monolinguismo foi instaurado como uma forma de conter as adversidades e de criar uma ilusão de convivência pacífica e harmoniosa entre a população. Por essas razões, segundo a pesquisadora, a cultura bilíngue ainda hoje é vista por muitos como uma novidade, mesmo a diversidade linguística fazendo parte da história brasileira.

As pesquisadoras, assim como Megale (2005) e Flory e Souza (2009), ao debaterem o bilinguismo, depararam-se com o questionamento sobre a existência ou não de uma definição única ou um consenso geral acerca de como esse conceito pode ser definido. Frade (2009), ao se embasar em Vygotsky (1984), defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação com os pares e, nesse sentido, as crianças ampliam seus conhecimentos. Dessa maneira, elas tornam-se mais independentes através do bilinguismo por esse fenômeno permitir que seus horizontes sejam ampliados e tenham contato com diferentes indivíduos e culturas.

Kelman, Lage e Almeida (2015) também elencam algumas vantagens do bilinguismo, a saber: aquisição de novo vocabulário e comunicação com um número maior de pessoas advindas de países estrangeiros, ampliando, assim, a capacidade de adaptação dos indivíduos. Além disso, as pesquisadoras ressaltam um outro aspecto positivo do bilinguismo, que é a capacidade de fazer mais de uma ação ao mesmo tempo. Elas exemplificam que, ao trocar de línguas rapidamente, a capacidade de raciocínio rápido é melhor desenvolvida, não só para crianças que estão aprendendo uma segunda língua, mas também para os que elas chamam de bilíngues tardios. Em relação, ainda, aos benefícios de ser bilíngue segundo Kelman, Lage e Almeida (2015), as autoras observaram que existem menores índices de Alzheimer para pessoas com maior nível de proficiência bilíngue. Salgado e Dias (2010), baseados em Myers-Scotton (2006), parcialmente divergem dessa opinião, pois consideram que, apesar de serem capazes de atingir a fluência e grandes conhecimentos de vocabulário, no bilinguismo tardio, é mais difícil dominar o sistema sonoro da segunda língua (L2).

Além disso, Salgado e Dias (2010) relatam algumas pesquisas realizadas na área do funcionamento cerebral de Hull e Vaid (2006, 2007), que mostram o fato de que, uma vez inseridos em um bilinguismo precoce, ou seja, na idade abaixo de seis anos de idade, a criança é capaz de desempenhar um envolvimento hemisférico bilateral cerebral, enquanto um bilíngue tardio apenas seria capaz de dominar um dos hemisférios ao utilizar uma das línguas que adquiriu.

Antes mesmo de passar às conceituações propriamente ditas sobre o bilinguismo, adiantamos que existem definições centrais e periféricas em relação a esse tema, as quais iremos discutir ao longo da presente pesquisa.

### 1.2.1 O que é ser bilíngue?

Percorremos o trajeto de descrever diversas teorias relacionadas ao tema bilinguismo ao longo dos anos, trazendo vertentes mais tradicionalistas e contemporâneas. Em relação às mais tradicionalistas, Megale (2019) comenta que existem muitas críticas, principalmente, quando o

parâmetro para se considerar bilíngue recai sobre a visão idealizada da perfeição de um nativo. Tal afirmação se embasa na concepção de falante bilíngue proposta por Bloomfield (1933), o qual deve ter o controle das duas línguas, presumidamente semelhante às competências de um nativo. Flory e Souza (2009), assentindo com Megale (2019), julgam restritiva essa visão e questionam qual seria a definição de proficiência para julgar que apenas um nativo é capaz de possuir. Flory e Souza (2009) mencionam, ainda, a visão de Baker e Prys Jones (1998), os quais argumentam que um indivíduo pode possuir proficiência em alguma das habilidades, como leitura, escrita, compreensão ou fala e que, de acordo com eles, devem ser considerados bilíngues também. Megale (2019) trata de uma visão similar ao trazer Macnamara (1967); para este autor, qualquer indivíduo que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma outra língua que não seja a sua nativa, é considerado bilíngue. Salgado e Dias (2010) também corroboram essa visão e afirmam que alguns indivíduos podem ser mais proficientes em uma habilidade ou outra, dependendo da necessidade de comunicação.

Flory e Souza (2009), com base em Butler e Hakuta (2004), entendem o bilinguismo como um comportamento linguístico complexo e com aspectos multidimensionais. Dentre essas dimensões, mencionam a linguística, a cognitiva, a de desenvolvimento e a social; a partir delas, surgem os critérios para considerar uma pessoa bilíngue. O primeiro critério é o de *proficiência nas línguas em questão*, o que, como já argumentado por Flory e Souza (2009) anteriormente, possui alguns problemas em relação ao nível de proficiência a ser considerado. O segundo seria a *idade de aquisição da segunda língua*, podendo ser mais eficaz, ou não, dependendo da idade que o indivíduo foi introduzido ao bilinguismo, de acordo com os pesquisadores. O terceiro seria a *organização dos códigos linguísticos*, por meio do qual uma criança que entra em contato com o bilinguismo possui uma única representação cognitiva para duas representações linguísticas e, caso tenha tido esse contato mais tardiamente, terá representações separadas para duas representações linguísticas equivalentes. O critério *status da língua em questão*, por sua vez, trata-se do nível de prestígio social que a segunda língua possui. No critério *manutenção da segunda língua*, as autoras comentam a respeito da perda, ou não, da língua materna ao adquirir uma segunda língua e tornar-se, portanto, bilíngue. O último critério é o de *identidade cultural do indivíduo bilíngue*, por meio do qual é levantada a questão do mantimento da cultura da língua materna, ou não, seguido da apropriação da cultura da segunda língua, sendo a segunda questão a mais frutífera, de acordo com as autoras.

Flory e Souza (2009), para trazer mais uma definição de bilinguismo para a discussão, baseiam-se em Haugen (1953), o qual acredita que o indivíduo é bilíngue quando produz sentenças completas que fazem sentido em uma outra língua, englobando, até mesmo, aprendizes que estão no estágio inicial de aprendizagem da segunda língua. Flory e Souza (2009) julgam essa uma visão um pouco mais ampla e, de certa forma, mais positiva, pois consideram até mesmo aqueles que estão

iniciando no processo de se tornarem bilíngues, e não somente aqueles que são totalmente proficientes na segunda língua.

Megale (2005), com base na definição do dicionário Oxford (2000, p. 117), traz a seguinte definição para o termo bilíngue: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Com base nessa definição e também na opinião de alguns teóricos como visto anteriormente, é possível perceber essa visão de que ser bilíngue é ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. Harmers e Blanc (2000) observam uma visão semelhante em Titone (1972 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 6-7), para quem o bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo os conceitos e as estruturas desta língua e não parafraseando a língua materna”<sup>8</sup>. É possível perceber, aqui, que o autor demonstra possuir uma visão extremamente restrita ao manifestar sua opinião de que se deve haver um grande respeito e obediência à estrutura da primeira língua, semelhante à visão de perfeição observada na definição do dicionário Oxford (2000) que Megale (2005) exemplifica.

Harmers e Blanc (2000), em uma tentativa de demonstrar suas visões de que, no bilinguismo, ambas as línguas devem ser valorizadas, elencam seis dimensões do bilinguismo, sendo elas: 1. competência relativa; 2. organização cognitiva; 3. idade de aquisição; 4. presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; 5. *status* das duas línguas envolvidas; 6. e identidade cultural. A competência relativa foca a competência linguística do indivíduo bilíngue. Para os autores, há a divisão entre o bilíngue balanceado, que seria aquele que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, e o bilíngue dominante, aquele que apresenta uma competência superior em uma das línguas. Dentro da organização cognitiva, os pesquisadores subdividem os bilíngues compostos, quando apresentam uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o bilíngue coordenado, que compreende duas traduções com representações distintas para cada uma delas. Em relação à idade de aquisição, os pesquisadores tratam do bilíngue simultâneo, por meio do qual a criança adquire ambas as línguas ao mesmo tempo, e o consecutivo, quando a segunda língua é adquirida após a criança já ter adquirido a estrutura linguística de sua língua materna. Quando, na comunidade, há a utilização de ambas as línguas, obtêm-se o bilinguismo endógeno e, caso trate-se de um contexto em que a L2 não é utilizada nas interações cotidianas, obtêm-se o bilinguismo exógeno. Em relação ao *status*, existem, segundo Harmers e Blanc (2000), o bilinguismo aditivo e subtrativo. No primeiro, ambas as línguas são valorizadas e a aquisição da segunda língua não exclui a LM do indivíduo. Já no bilinguismo subtrativo, a LM deve ser erradicada, e somente a segunda língua deve ser considerada. No âmbito da identidade cultural, existem o bilíngue bicultural, monocultural, acultural e descultural. O primeiro refere-se ao indivíduo que

---

<sup>8</sup> “[...] bilingualism is the individual’s capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue.”

possui uma grande aceitação com ambos os grupos sociais. O indivíduo monocultural apenas é reconhecido por um dos grupos. O descultural é o falante que desiste da identidade cultural de sua língua materna, mas acaba não sendo capaz de adquiri-la na segunda língua. O acultural abandona a identidade cultural de sua LM e adota essa identidade e valores pertencentes ao grupo falante da segunda língua.

Megale (2005) nos lembra que a proposta de Hamers e Blanc (2000) busca, sem dúvidas, explicitar o caráter multidimensional do bilinguismo. No entanto, a pesquisadora lamenta o fato de, ao elencar tais categorias pré-fixadas, o bilinguismo acaba sendo entendido como um fenômeno estático. Salgado e Dias (2010), com base em Savedra (1994) corroboram a autora ao afirmarem que a maioria das teorias de bilinguismo falha por não apreenderem sua dinamicidade. Dessa maneira, elencamos, a seguir, algumas vertentes teóricas que buscam definir o bilinguismo considerando seu caráter dinâmico e plural.

### 1.2.2 Bilinguismo como um fenômeno dinâmico

Para Liberali e Megale (2016), os indivíduos possuem um sistema linguístico que permite a coexistência simultânea de diferentes línguas no momento da comunicação. Nesse sentido, não há sobreposição e/ou prestígio de uma em relação à outra, mas sim ambas convivem harmonicamente. Megale (2005), com base em Barker e Prys Jones (1998), traz alguns questionamentos para a classificação de indivíduos bilíngues, como a consideração apenas de indivíduos fluentes ou que possuam competências linguísticas equivalentes em ambas as línguas ou, ainda, se a proficiência nas duas línguas deve ser o único critério para a definição de bilinguismo, sugerindo que o modo como as línguas são utilizadas pudessem ser considerados.

Megale (2019), ao tratar da dinamicidade do fenômeno bilinguismo, traz Wei (2000) que, por sua vez, critica as inúmeras classificações de bilíngues que existem, como vimos em Hamers e Blanc (2000), por exemplo. Nesse sentido, o autor argumenta que não é possível um bilíngue possuir conhecimento linguístico equivalente em ambas as línguas que se expressa, pois o desenvolvimento do repertório de cada uma das duas línguas está intrinsecamente ligado às demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive, como a escola, família, comunidade etc. Além disso, Megale (2019) lembra que essas classificações remetem à ideia de bilinguismo perfeito, com o foco no nativo, que outrora vimos em Bloomfield (1933).

Megale (2005, 2020), semelhante à crítica de Wei (2000), considera bilíngue aquele que possui duas línguas, mesmo que com diferentes graus de competência linguística. Essa visão

corroborar, segundo Megale (2005), com Mackey (2000), para quem, além do grau de proficiência, deve ser considerada a função e o uso das línguas, a alternância de código e como as línguas se influenciam entre si.

Ainda em relação às classificações de Harmers e Blanc (2000), na sexta dimensão, com base nas culturas, Megale (2019) critica o fato de os autores demonstrarem que as culturas seriam um conjunto de traços ou características fixas, imutáveis, como se cada país tivesse um costume que o faria ser reconhecido como pertencente àquela nacionalidade. A autora lembra que em um mesmo local existe diversidade e heterogeneidade em todos os campos, não sendo possível tais classificações. Megale (2019), ainda, lembra como García (2009) critica a visão de bilinguismo subtrativo e aditivo, pelo fato de, nesse tipo de classificação, a primeira língua do falante estar em detrimento da segunda língua, entendendo o sujeito bilíngue como uma junção de dois monolíngues, deixando de considerar os fatores heterogêneos desse indivíduo como um sujeito constituído pelas duas línguas.

Megale (2019) ainda assevera que o desenvolvimento linguístico é dependente da necessidade comunicativa de cada uma das línguas. Ela se embasa em Grosjean (1982), Romaine (1989) e Maher (2007), os quais se opõem às visões estruturalistas de língua, como afirmações de que o falante bilíngue seria aquele que possuísse conhecimento idêntico em ambas as línguas de forma homogênea. Megale (2019) lembra que autores como Kramsch (1998) discutem acerca dos diferentes grupos sociais que os indivíduos pertencem, apresentando vocabulários, jargões e usos da língua distintos e, dessa maneira, torna-se impossível uma competência linguística exatamente igual em ambas as línguas.

Ainda em relação ao caráter dinâmico do bilinguismo, Salgado e Dias (2010) discutem a questão da bilingualidade e buscam realizar uma distinção entre os dois termos, os quais abordaremos a seguir.

### 1.2.3 Bilinguismo e bilingualidade

Salgado e Dias (2010) discutem o conceito de bilingualidade que, junto com bilinguismo, como já debatido anteriormente, afirmam não haver um consenso entre os estudiosos da área. Para as autoras, o bilinguismo é a situação social na qual duas ou mais línguas estão em contato. A bilingualidade, por sua vez, seria a expressão individual do bilinguismo. Cada indivíduo, segundo as pesquisadoras, possui diferentes graus de bilingualidade, os quais são mutáveis e dinâmicos, de acordo com as situações de bilinguismo que lhe são apresentadas, ou seja, os contextos. Deve ser



observado, então, quais são os aspectos relevantes àquele contexto que devem ser levados em conta para a identificação do indivíduo bilíngue.

Sobre as discussões de se considerar bilíngue aquele indivíduo que possui fluência em algumas habilidades da segunda língua, Salgado e Dias (2010) e Pohl, Santorum e Branderburg (2019) acreditam que um indivíduo pode ter fluência em uma categoria/habilidade e em outras não. "Isso aponta para a fluidez, o dinamismo e o caráter inconstante da forma de expressão individual do bilinguismo que é a bilingualidade" (SALGADO; DIAS, 2010, p. 147). O bilinguismo, para as autoras, não pode ser considerado um fenômeno de língua(s), mas sim do uso que se faz dessa(s) língua(s).

Para Salgado e Dias (2010), com base em Savedra (1994), para que haja o bilinguismo, deve existir situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação. A bilingualidade, no entanto, diz respeito aos diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos bilíngues passam na sua trajetória de vida. Salgado e Dias (2010) argumentam que, apesar do objetivo de a educação bilíngue ser tornar o indivíduo bilíngue, o foco devia ser na bilingualidade, ou seja, desenvolver, no aprendiz, suas condições individuais de uso das línguas que se dispõem em seu repertório, além de desenvolver, também, os aspectos políticos e culturais dessas línguas.

Dessa forma, para as autoras, é na criação de um ambiente bilíngue que podemos favorecer o exercício da bilingualidade dos alunos, dando a eles oportunidades de se expressarem nos repertórios linguísticos que possuem. O próprio contato linguístico será agente motivador para o exercício da bilingualidade e, por consequência, agente impulsionador de novas aprendizagens linguísticas. A escola, por sua vez, segundo Salgado e Dias (2010), muitas vezes, inibe esse desejo dos alunos de se expressarem na(s) língua(s) que possuem maior proficiência. As autoras não consideram esse fator positivo, pois, ao exigir que utilizem somente a segunda língua, pode vir a inibir expressões e opiniões do aluno que, por não dominar o código em questão, acaba por se sentir desestimulado a expor suas ideias e opiniões.

Para finalizar esta seção, corroboramos a concepção de bilíngue de Megale (2005), Salgado e Dias (2010), Liberali e Megale (2016) e Megale (2019) por, assim como as autoras, compreender o fenômeno do bilinguismo como dinâmico, heterogêneo e plural. Acreditamos que visões tradicionais de que o falante bilíngue deveria ter proficiência semelhante à de um nativo na segunda língua, ou de que, para ser considerado bilíngue, o indivíduo deveria ter competência idêntica em ambas as línguas, já não funcionam em nossa concepção, em uma sociedade contemporânea, que já compreende que o se tornar bilíngue é uma atividade em constante mudança, uma vez que a língua também, frequentemente, é mutável. Entendemos que os estudos, atualmente, enveredam-se para uma concepção de bilinguismo mais dinâmica, a qual reconhece que o ser bilíngue não é aquele que imita o nativo, mas sim, aquele que possui contato com culturas, competências e repertórios linguísticos

que fazem com que ele(a), ao aprender tais aspectos na segunda língua, apresente melhor desempenho também em sua LM.

#### 1.2.4 Educação bilíngue

Para iniciar a discussão acerca da educação bilíngue, para Salgado e Dias (2010), com base em Heye (2003), deve-se levar em consideração o ambiente e as condições pelas quais o bilinguismo se desenvolve. Como comentam Flory e Souza (2009) diversos países tidos como desenvolvidos estão cada vez mais demonstrando o interesse por uma educação bilíngue, como é o caso da Europa e dos EUA. Canadá, Suíça e Índia, por exemplo, possuem o bi ou o multilinguismo como regra, e não exceção. No Brasil, segundo as autoras, o bilinguismo começou a ser procurado por imigrantes que gostariam que seus filhos mantivessem o contato com a língua de origem dos pais. Hoje, segundo Fortes (2013) e Pohl, Santorum e Branderburg (2019), essa busca é ainda maior, principalmente em relação à LI, o que resulta em escolas bilíngues (português/inglês) crescendo cada vez mais, sobretudo a partir da década de 2000.

Entretanto, antes mesmo de versarmos sobre as vertentes teóricas sobre a educação bilíngue, acreditamos ser de suma importância nos embasarmos na regulamentação desse ensino. Dessa maneira, apresentamos uma seção que trata sobre os documentos que buscam nortear o ensino de LIC, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), que, especificamente, busca regulamentar o ensino bilíngue no Brasil.

##### 1.2.4.1 Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de não mencionar os termos “bilíngue” ou “bilinguismo”, estipulou a LI como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o documento ressalta que outras línguas adicionais podem ser oferecidas, não somente as chamadas línguas de prestígio social, mas também as línguas indígenas e africanas, por exemplo. Além disso, é sugerida uma composição curricular dinâmica, colaborativa e diversificada, que vise lidar com os diferentes saberes dos alunos e modos de agir e pensar no mundo. Liberali (2020) argumenta que, em relação ao currículo de LI, são sugeridas novas formas de

engajamento e de participação dos alunos em uma sociedade plural, heterogênea e globalizada. Dessa maneira, de acordo com a autora, um currículo bilíngue em consonância com a BNCC seria motivador na construção de novos modos de participação efetiva das crianças na sociedade. Nesse sentido, infelizmente, segundo a pesquisadora, muitas instituições de ensino ou até mesmo o currículo de bilinguismo adotado pelo contexto escolar tentam demonstrar uma realidade cultural e linguisticamente homogênea, deixando de promover a troca e a transformação de experiências entre crianças que naturalmente são seres heterogêneos.

A BNCC, ainda, menciona a visão de LI como língua franca, através da qual os falantes de LI ao redor do mundo inteiro passam a ser legitimados, utilizando diferentes repertórios linguísticos e culturais, e a LI deixa de ser vista como aquela língua do estrangeiro, como um único modelo que deve ser seguido, tal qual o falado pelos falantes estadunidenses e britânicos, por exemplo. Além disso, no documento, é mencionado o fato de que, ao ser atribuída como língua franca, a LI se desvincula da noção de pertencimento a um único território, o que favorece o reconhecimento e o respeito às diferentes práticas sociais de linguagem, permitindo, assim, que os falantes possam refletir criticamente sobre novos modos de ver e pensar o mundo e a si mesmos.

Isso posto, Liberali (2020) frisa que o currículo para a educação bilíngue teria que promover, como já propõe a BNCC, nos alunos, a reflexão de seus próprios modos de ser e modos de participar na vida humana e, além disso, estarem engajados em atividades relevantes que aproximam o aluno da realidade, tornando-os mais competentes para performar em ambas as línguas aprendidas. Liberali (2020), em consonância com o que propõe a BNCC, enfatiza que as escolas não devem aderir um currículo bilíngue que vise a eficiência de resultados, mas sim uma formação contínua de reflexões, criticidade e que os alunos sejam capazes de realizar transformações sociais por meio do engajamento ativo nas práticas de ambas as línguas, tornando-se cidadãos críticos, capazes de refletir e de engajar em discussões. Soares (2020) corrobora essa visão ao discutir que o ambiente bilíngue deve contribuir para a formação do cidadão do futuro, apto a participar ativamente da sociedade contemporânea em constante mudança.

Trataremos, em seguida, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP), que visa regulamentar, de fato, a educação bilíngue/plurilíngue no Brasil.

#### 1.2.4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>  
Acesso em: 21 jul. 2021.

As DCNEP, aprovadas em 09/07/2020, surgiram com o intuito de regulamentar e organizar o ensino bilíngue no Brasil, dado o crescimento exponencial de programas de educação bilíngue (SOARES, 2021). Entretanto, Soares (2021) lembra que, inicialmente, as diretrizes foram denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. O documento trata dos valores e das orientações pedagógicas para a chamada educação plurilíngue, e, em diversos momentos, utiliza termos como “escolas bilíngues/plurilíngues” e “programas bilíngues/plurilíngues” no decorrer do texto, utilizando aspas. No documento, esse uso é explicado, mais tarde, baseando-se em Cavalli (2005), porque, contemporaneamente, é preferível a utilização do termo plurilíngue a bilíngue.<sup>10</sup>

Embora a primeira versão do documento não visasse tratar do ensino bilíngue em relação à língua de sinais, línguas indígenas ou línguas de fronteira, por justificar que já havia legislação própria para tais línguas, mas sim buscava versar sobre instituições de ensino que oferecessem educação bilíngue sendo a segunda língua de prestígio social, não foi o que ocorreu na segunda versão do documento, como assente Soares (2021). Em relação à regulamentação legal do documento, para que possua valor de lei de fato, deve ser homologado pelo Ministério da Educação (MEC), o que ainda não ocorreu até o presente momento.

Nas DCNEP, há a menção das recorrentes solicitações que o Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Básica vinha recebendo em relação à regulamentação da educação bilíngue no Brasil, principalmente, por alguns municípios, como Rio de Janeiro (RJ) e Londrina (PR), por terem sido os pioneiros a ofertar o ensino bilíngue e a cobrarem do CNE um regimento norteador oficial. Dessa maneira, menciona que, ao longo de 2019, foram debatidas as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016), ainda, que tais discussões foram basilares para a criação do presente documento. É importante ressaltar que, nas DCNEP, há menção de que essas demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue são em relação às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, e seu caráter de língua franca na contemporaneidade, assim como foi verificado na BNCC (BRASIL, 2017).

Em relação à conceituação de bilinguismo/plurilinguismo, as DNCEP mencionam visões como de Bloomfield (1933), Haugen (1953), Grosjean (1989) e Megale (2019), já vistas também na presente pesquisa. De qualquer maneira, ressaltam que não envolvem apenas aspectos linguísticos mas também sociais e interculturais. O documento, ainda, trata de visões contemporâneas a respeito do bilinguismo que abarcam a singularidade dos sujeitos bilíngues e do processo de se tornar bilíngue,

---

<sup>10</sup> Não iremos nos ater, no momento, à discussão dessa distinção. Para aprofundamentos, sugerimos a leitura de Menezes (2013).

bem como do tempo e de estímulos de aprendizagem para cada etapa do desenvolvimento. Além disso, lembra que, ao longo do século XX, existia uma busca por modelos únicos e universais que se mostrou frágil e inconsistente, a qual entendia que um bilíngue deveria se espelhar em um falante nativo monolíngue e se apropriar totalmente dessa segunda língua, excluindo totalmente sua LM.

As DNCEP (BRASIL, 2020) também mencionam as similaridades em relação à aprendizagem da primeira língua e as chamadas línguas adicionais, além disso, ressaltam que a aprendizagem da segunda pode favorecer o desempenho da primeira por meio da perspectiva de plurilinguismo, que remete à multiplicidade das perspectivas culturais, ou seja, ao modo como o mundo é visto, entendido e influenciado pela cultura que se está inserido. Dessa forma, o contato com costumes, valores e visões de outras culturas permite que haja maior entendimento da própria cultura dos falantes e os torna cidadãos mais ativos no século XXI.

Além de tratarem da regulamentação de instituições bilíngues, as DCNEP (BRASIL, 2020) ressaltam, também, que podem existir algumas variações de nomenclatura para tais contextos, como as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional. Fortes (2013), em relação aos demais contextos que não sejam considerados bilíngues propriamente ditos de acordo com as DCNEP, resalta que é importante distinguir escola internacional de escola bilíngue, sendo a segunda aquela em que os alunos possuem como primeira língua a LP, já a escola internacional, segundo a autora, pode ser uma instituição que possua outra língua como a primeira. Dentre as condições do primeiro capítulo do documento, as DCNEP (BRASIL, 2020, p. 24-25) garantem que, para que um contexto seja enquadrado como bilíngue, algumas questões devem ser consideradas, a saber:

- Deve estar enquadrado com os termos do documento;
- Caso o contexto contemple educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o programa bilíngue deve contemplar todas essas etapas para a instituição ser considerada bilíngue;
- Os contextos devem promover um currículo único e ministrado em duas línguas de instrução;
- As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional que não a utilizem de forma integrada e simultânea ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, ou, ainda, que ofereçam o ensino bilíngue como optativo, como uma atividade extracurricular não se enquadram na denominação de escola bilíngue;
- As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pela adoção de materiais didáticos de outros países e devem obedecer às diretrizes de tais localidades. Podem ser consideradas bilíngues desde que ofertem tais currículos para todas as etapas educacionais do contexto;
- Os três segmentos - Escola Bilíngue, Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, por serem instituições brasileiras, devem seguir as normativas da BNCC.

No que tange à carga horária, para a EI e EF, a Escola Bilíngue deve possuir, no mínimo, 30% e, no máximo, 50% da língua adicional para as atividades curriculares. Sobre o Ensino Médio (EM),

o tempo de instrução na língua adicional deve ser de, no mínimo, 20%, podendo o contexto incluir itinerários formativos na língua adicional. Para as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional deve ser, no mínimo, três horas semanais. As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional devem 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.

Em relação à formação dos professores para atuar em contextos bilíngues com língua adicional, na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), o profissional deve possuir graduação em Letras ou Pedagogia, ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR), ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). Para atuar no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, o profissional deve possuir as mesmas certificações anteriores, com exceção da graduação em Pedagogia, dada a etapa educacional para o ensino através da língua adicional, caso ministre outras disciplinas do currículo, deve ter a graduação na licenciatura correspondente.

Sobre a organização curricular, as DCNEP tratam que tanto para as Escolas Bilíngues como para as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, as disciplinas da Base Comum e as disciplinas da Base Diversificada do Currículo, ou seja, projetos transdisciplinares ou desdobramentos da Base Comum, devem também serem ministradas na segunda língua de instrução. Além disso, as Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem garantir que esse currículo não prejudique o desenvolvimento e a avaliação do estudante no currículo brasileiro. Em relação às metodologias, as DCNEP ressaltam que devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB e demais legislações e normas brasileiras, garantindo o direito de escolha metodológica pelas instituições, mas com base nas competências e nas habilidades dispostas pela BNCC. Para as Escolas com Carga Horária Estendida, pode haver o desenvolvimento da fluência e da proficiência da língua adicional sem conexão com os conteúdos da Base Comum, por exemplo. Não trataremos da subseção “Avaliação”, pois buscamos, aqui, ressaltar as disposições gerais do documento sobre o bilinguismo.

No que se referem às similaridades e às diferenças dos postulados das DCNEP (BRASIL, 2020) em relação à BNCC (2017), pudemos observar que, em ambos os documentos, há a menção da valorização das demais línguas que não sejam línguas de prestígio, como a língua de sinais, as línguas indígenas e africanas, por exemplo. Além disso, em ambos os documentos, é mencionada a questão de a LI ser entendida como uma língua franca (na BNCC, de uma maneira mais aprofundada), desvinculando-a, assim, de ser pertencente a um único território e legitimando seu uso em múltiplos contextos para diversas razões. No que tange às diferenças entre os dois documentos, a BNCC

apresenta o ensino de LI como obrigatório a partir do 6º ano do EF, e não busca regulamentar, de fato, o ensino bilíngue no Brasil, objetivo principal da criação das DCNEP. Dessa maneira, as DCNEP apresentam disposições práticas do funcionamento e da regulamentação de uma instituição bilíngue e suas variações, como o caso das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e das Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, fatores como carga horária requerida, formação necessária dos professores para atuar em tais contextos, organização curricular e avaliação, por exemplo. Tais normativas não constam na BNCC justamente por não ter sido o objetivo do documento, o que faz com que a criação das DCNEP tenha sido de suma importância para a normatização do ensino bilíngue no Brasil.

No que diz respeito à visão de LI como <sup>11</sup> verificada em ambos os documentos, ressaltamos que a corroboramos, visto que, por meio de estudos mais recentes como de Liberali e Megale (2016), Megale (2020) e Soares (2021), compreendemos a LI como pertencente a todos os seus falantes, seja qual for o grau de proficiência na língua. É com base nos seus diferentes usos, para diferentes objetivos e localidades, que a língua é enriquecida pelas mudanças caras de cada um de seus usuários ao redor de todo o mundo, não existindo, portanto, uma única LI correta e exata, que todos utilizarão da mesma maneira, deixando, dessa forma, de ser entendida com estática. Por consequência, acreditamos que um falante bilíngue que utiliza a LI passa a modificá-la por meio de seus diferentes usos, e não mais seguem um único modelo para, assim, serem entendidos como bilíngues. Para refletirmos um pouco mais profundamente sobre tais questões, trataremos de algumas concepções teóricas sobre a educação bilíngue a seguir.

### 1.2.5 Conceituações teóricas sobre a educação bilíngue

Nesta seção, apresentamos visões de teóricos que buscaram conceituar a educação bilíngue, bem como tratar dos pareceres que surgiram anteriormente à criação das DCNEP, com o intuito de discutir e refletir suas definições e, ao final da seção, contrapor tais visões com o que as DCNEP propuseram.

Megale (2019), Flory e Souza (2009) e Souza (2020) argumentam que, antes mesmo de conceituar a educação bilíngue, primeiramente, é necessário lembrar que não podemos excluir as outras línguas existentes no território nacional e considerar que existem escolas bilíngues nas quais

---

<sup>11</sup> Para uma leitura aprofundada sobre a Língua Franca, sugerimos a leitura do livro organizado por Cabrini, Giménez e El Kadri (2012).

são utilizadas apenas a LP e a LI, como as chamadas escolas bilíngues de prestígio. Há, segundo Megale (2019), no Brasil, imigrantes de outros países, a comunidade surda e os indígenas, os quais possuem contato não somente com a LP, mas também com outras línguas que podem vir a ser sua LM, por exemplo. Entretanto, a autora ressalta, como temos visto ao longo da presente investigação, que as escolas bilíngues que ministram aulas em LP e LI vêm crescendo rapidamente, mesmo com a então falta de regulamentação clara ou leis específicas para seu funcionamento em âmbito nacional, antes mesmo da criação das DCNEP. Em relação às tentativas de regulamentar tal educação no Brasil, Megale (2019) menciona, assim como verificamos nas DCNEP, que os estados de Santa Catarina e do Rio de Janeiro lançaram documentos oficiais que buscaram estabelecer normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas regulares. Entretanto, permeiam esses documentos, segundo a autora, as discussões acerca da LI ser ensinada apenas como matéria, e não meio de instrução, ainda, segundo Megale (2018), há, nesses documentos, a visão de que o aluno deveria atingir a proficiência de um nativo, baseado em uma visão de língua monoglóssica de bilinguismo aditivo.

Fortes (2013), antes mesmo de conceituar ou elencar categorias de educação bilíngue no Brasil, trata de dois pareceres que, em 2007 e 2008, buscaram regulamentar a educação bilíngue no Brasil. A pesquisadora menciona, além do Parecer CME no 01/2007 (RJ)<sup>12</sup>, o qual apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil, que já verificamos em Megale (2019), o Parecer CME no 135/2008 (SP)<sup>13</sup>, que buscou regulamentar o Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue antes mesmo da criação das DCNEP. Acerca dos pareceres, Fortes (2013) discute que há uma visão de que a proficiência bilíngue é mais facilmente alcançada no começo da infância, e, de certa forma, critica a perspectiva verificada em Liberali; Megale (2016) de Garcia (2011) de “quanto mais cedo melhor”. Para Fortes (2013), os pareceres demonstram enfatizar a perspectiva do multilinguismo, por meio do qual há um apagamento das relações de poder entre as línguas e também das especificidades de cada uma delas, ou seja, a autora lamenta o fato de existir a interpretação de um multilinguismo sem conflitos, com base nos pareceres CME 135/2008 (SP) e CME 01/2007 (RJ).

Após mencionarmos as tentativas de regulamentação da educação bilíngue, neste momento, nosso intuito é traçarmos um histórico de pontos de vista sobre a educação bilíngue e suas categorizações. Para isso, indicamos, inicialmente, Harmers e Blanc (2000, p. 1.989), os quais compreendem a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Os autores elencam três categorias para programas de educação bilíngues. Na

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=484> Acesso em: 10 maio 2021.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias/?p=968>. Acesso em: 10 maio 2021.



primeira, a instrução é dada em ambas as línguas, simultaneamente. Já na segunda, a instrução é dada, primeiramente, na primeira língua (L1), e os alunos a utilizam até o momento em que estão aptos a utilizar a segunda língua (L2). Na terceira categoria, a instrução é dada majoritariamente na L2, e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente, como matéria e, depois, como meio de instrução.

Megale (2005) cita Fishman e Lovas (1970), os quais se baseiam em três grandes categorias para a definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status*. Na primeira, existem quatro tipos de programas bilíngues: 1. bilinguismo transicional, no qual a L1 é veículo facilitador na transição para a L2; 2. bilinguismo monoletorado, por meio do qual a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2; 3. bilinguismo parcial biletorado, no qual ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente; 4. bilinguismo total biletorado, todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas.

Na categoria objetivo, existem três programas. No compensatório, a criança é instruída primeiramente na L1. No programa de enriquecimento, ambas as línguas são desenvolvidas e são utilizadas para a instrução dos conteúdos. No de manutenção do grupo, a L1 e a cultura das crianças são preservadas e consideradas.

Na categoria *status* existem quatro dimensões: 1. língua de importância primária *versus* a língua de importância secundária na educação; 2. língua de casa *versus* a língua da escola; 3. contraste entre a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância; 4. relação entre a língua institucionalizada *versus* a língua não institucionalizada na comunidade.

Ainda, para Megale (2005), a educação bilíngue pode ser dividida em dois principais tipos de programas: os programas de imersão e as escolas internacionais multilíngues. As escolas internacionais, como também comentou Fortes (2013), combinam duas, três ou quatro línguas no programa educacional. Já no programa de imersão, há um grupo de crianças falantes de uma certa L1 que recebe toda ou parte da instrução escolar por meio de uma L2. Megale (2005), ao corroborar com a terceira categoria de Harmers e Blanc (2000), menciona Grosjean (1982), que, por sua vez, afirma que, em tais programas de imersão, as crianças são instruídas na L2, mas sua LM é introduzida gradativamente até o momento em que se torna um segundo meio de instrução em determinado contexto escolar. Para Frade (2009), ainda, o ensino bilíngue de forma benéfica é aquele que reforça o conhecimento adquirido na L1 e desenvolve habilidades de aquisição na L2.

Vian Jr *et al.* (2013) menciona que o MEC ressalta a importância de um segundo idioma e da consolidação do sistema bilíngue de forma contextualizada, ou seja, que não vise somente o ensino da língua-alvo em si, mas o ensino de conteúdos de forma lúdica por meio dela (disciplinas de áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências etc.).

Garcia (2009 *apud* LIBERALI; MEGALE, 2016) faz a distinção entre visão de linguagem monoglóssica e heteroglóssica e organiza os tipos de educação bilíngue em cada uma dessas estruturas teóricas. A visão monoglóssica, segundo a autora, considera apenas práticas linguísticas dos indivíduos monolíngues. Ela elenca quatro tipos de educação bilíngue de acordo com essa estrutura: de transição, de manutenção, de prestígio e de imersão. As duas primeiras foram outrora citadas na presente pesquisa por serem as mesmas de Hornberger (1991), que, respectivamente, tratam-se da: mudança de língua, assimilação cultural e incorporação social; e perda ou não da LM ao adquirir uma segunda língua ao tornar-se bilíngue. Na educação bilíngue de prestígio, Liberali e Megale (2016) indicam novamente Garcia (2009), a qual afirma que os alunos são ensinados por meio de duas línguas de prestígio. Na educação bilíngue de imersão, por um tempo específico, é através da segunda língua que o aluno será ensinado em todo o tempo.

No que se refere à linguagem heteroglóssica, Garcia (2009 *apud* LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 98) leva em consideração “os desafios da comunicação em um mundo globalizado e super diverso, reconhece a diversidade das práticas linguísticas e corrobora a interação linguística de crianças com diferentes práticas de translinguagem” (tradução nossa)<sup>14</sup>. De acordo com essa concepção teórica, a autora categoriza cinco tipos de educação bilíngue, a saber: revitalização de imersão; de desenvolvimento; de duas línguas; CLIL; e educação multilingual.

Em relação à revitalização de imersão, Liberali e Megale (2016) argumentam, apoiando-se em Garcia (2009), que é também chamada de imersão linguística, por enfatizar não somente a língua que está sendo aprendida em si, mas também todos os outros conhecimentos que aprender uma língua perpassa. Nos programas de desenvolvimento, há o reconhecimento da multiplicidade cultural e das diferenças linguísticas dos falantes. Nos programas de duas línguas, há a interação entre os alunos, os quais compartilham suas diferenças linguísticas através da translinguagem. No CLIL, há a aprendizagem de conteúdo e da língua ao mesmo tempo. O último tipo elencado por García (2009), a educação multilíngue, envolve três línguas e grupos que possuem multilinguismo complexo. Pohl, Santorum e Branderburg (2019) também mencionam o método CLIL, por meio do qual a LI funciona como mediadora entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido, ou seja, o aluno aprende, em LI, conteúdos como História e Ciências, por exemplo.

Liberali e Megale (2016) também mencionam as quatro propostas de educação bilíngue abordadas em Liberali; Megale (2016): 1. língua de sinais; 2. língua indígena; 3. contextos multilíngues; e 4. de elite ou prestígio. Não iremos nos ater às primeiras propostas já mencionadas no decorrer da presente investigação, por não serem nosso foco. Passamos, então, para a quarta proposta,

---

<sup>14</sup> “A heteroglossic view of language takes into account the challenges of communication in the globalized and superdiverse world, recognizes the diversity of language practices, and supports the language interaction of children with different translanguaging practices” (GARCÍA, 2009 *apud* LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 98).

a de educação bilíngue de prestígio ou de elite, por se tratar dos contextos em que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Segundo Liberali e Megale (2016), a EBE<sup>15</sup> visa oferecer níveis altos de proficiência e conhecimento da cultura da língua adicional, com o intuito de participar de ações interculturais em diferentes línguas e diferentes experiências culturais. Assim, baseando-se em Clacini (2011), as autoras afirmam que os indivíduos bilíngues podem desenvolver uma nova maneira de enxergar o mundo, exercitar a paciência em relação a grupos linguísticos e culturais distintos, valorizar a diversidade humana e se constituir com identidades híbridas.

Segundo as pesquisadoras, todas as EBE estão pautadas no modelo de enriquecimento de Hornberger (1991), e as autoras lamentam o fato de ainda não haver leis consolidadas para o EBE. Para Liberali e Megale (2016), esse fato faz com que as escolas possuam liberdade para implementar o sistema bilíngue de qualquer maneira e se autodenominarem bilíngues. As autoras criticam os contextos escolares que fazem isso, pois, dessa forma, as escolas não são capazes de formar alunos biculturais, principalmente, por julgarem não haver espaço e nem condições para se trabalhar, por exemplo, características culturais dos países estrangeiros, uma vez que a educação bilíngue é implementada em um contexto sem estar condizente com um currículo preestabelecido.

Sobre o par linguístico a ser utilizado em um contexto bilíngue, Liberali e Megale (2016) baseiam-se em Hornberger (1991), que acredita que duas línguas devem ser utilizadas para instruções. Ele apresenta três modelos para a educação bilíngue. No *modelo de transição*, há mudança de língua e assimilação cultural e incorporação social. A criança, dessa maneira, recebe instrução na L1 somente até o momento em que ainda não compreende na L2. Liberali e Megale (2016) trazem a crítica de Fishman (1976) a essa visão. Para o autor, a LM não deve ser utilizada, e sim excluída. O *modelo de preservação* busca preservar a L1 enquanto as crianças aprendem a L2, com o intuito de assegurar a identidade cultural dos alunos e de afirmar o direito civil de manter a LM. No *modelo de enriquecimento*, há o objetivo de desenvolvimento linguístico, e as crianças são ensinadas por meio de duas línguas de prestígio. Para Salgado e Dias (2010), não deve haver abandono da L1 na inserção do bilinguismo em ambiente escolar. A criança ainda poderá recorrer a ela em momentos informais e, assim, ambas as línguas devem ser respeitadas.

Megale (2018) contribui com uma categorização da educação bilíngue em dois grandes domínios, que também verificamos na abertura desta seção: alunos oriundos das classes dominantes e educação bilíngue para alunos de grupos minoritários. A primeira, segundo a pesquisadora, refere-se, em sua maioria, ao caráter elitista, visando o aprendizado de um novo idioma para lazer ou para, supostamente, obter melhores oportunidades de emprego no futuro. Já a educação bilíngue, para os

---

<sup>15</sup> *Elite Bilingual Education*.

grupos minoritários, em sua maioria, refere-se às classes desprovidas, normalmente, povos indígenas ou imigrantes.

Mais recentemente, Soares (2020), com base em Cummins (2009), demonstra acreditar que a característica principal da educação bilíngue é a de ensinar o conteúdo por meio da L2, e não somente a língua em si. A pesquisadora, ainda, discute, com base em Grosjean (2013), sobre as experiências na sua própria cultura e, também, na do outro que são adquiridas em um ambiente bilíngue, as quais podem levar para suas vidas fora do ambiente escolar.

Megale (2019), pouco antes que Soares (2020), traz algumas propostas existentes de educação bilíngue: 1. quando o currículo de LP e LI estão integrados e o uso das línguas é dividido entre os componentes curriculares; 2. quando há a incorporação de um currículo adicional fornecido por algum sistema de ensino, normalmente, baseados no CLIL, por meio do qual há o ensino de conteúdo e língua simultaneamente; 3. quando o currículo bilíngue é optativo, ou seja, há, no contraturno das aulas, uma opção de complementação dos estudos em inglês.

Vian *et al.* (2013), em relação às formas de educação bilíngues existentes, como o ensino de LI baseado em conteúdo e o ensino de conteúdos em LI, sem haver preocupação com o ensino de língua em si, consideram as abordagens extremas, uma vez que, no ensino de língua baseado em conteúdos, há um explícito e intenso foco no ensino da segunda língua e na estratégia de imersão, há pouca preocupação com o ensino da segunda língua por si. Dessa forma, considera o ensino simultâneo entre língua e conteúdo, o que seria o mais próximo do ideal.

Pelo fato de muitas serem as discussões acerca do bilinguismo, educação bilíngue, maneiras de utilizar a LI nesse contexto e abordagens a serem realizadas, buscamos, na próxima seção, apresentar os postulados teóricos voltados para a formação dos docentes para atuarem nos contextos bilíngues de LIC.

### 1.2.6 Formação docente

Ao refletir sobre a demanda das escolas bilíngues, cada vez maior, como expusemos na presente dissertação, inevitavelmente, refletimos sobre a formação que os professores que atuam ou irão atuar nesses contextos recebem. Para Santana (2018), esse fato está atrelado à limitação de estudos teóricos acerca do bilinguismo e educação bilíngue no contexto brasileiro, culminando no fato desses professores acabarem encontrando diversas dificuldades na prática pedagógica por não possuírem respaldo. Megale (2014) afirma que, para atuar em uma escola bilíngue, o professor deve possuir graduação em Letras ou Pedagogia. Santana (2018), por outro lado, comenta que, via de regra,

as escolas que se autodenominam bilíngues têm exigido, dos professores, mais do que a formação acadêmica na área, mas sim há uma maior preocupação acerca do nível de proficiência semelhante ao de falantes nativos, mesmo que estes não tenham capacidade para ensinar a língua que utilizam. De certa forma, há uma impressão de que tal proficiência nativa é mais valorizada do que o fato de possuir a formação a nível de Ensino Superior que Megale (2014) retrata. Dessa maneira, os profissionais licenciados passam a ser substituídos por falantes nativos de LI que, muitas vezes, são turistas, passando pelo Brasil por temporadas.

Salgado *et al.* (2009) em consonância com o que foi discutido por Santana (2018), reflete sobre a capacidade de um nativo de ensinar sua LM, explicando que, caso fosse algo simples, qualquer falante de português poderia ensinar essa língua, por exemplo. Para os autores, o conhecimento a ser adquirido pelo professor vai além da estrutura linguística e seu uso, uma vez que o professor se torna um pesquisador de sua prática pedagógica, capaz de investigar os demais aspectos que envolvem sua prática, de ordem social e psicológica.

Fernandes (2016) retrata a realidade de que, muitas vezes, as instituições buscam um perfil “ideal” de professor para atuar em contextos bilíngues com crianças. Esses perfis, seriam, segundo a autora, profissionais graduados em Letras ou Pedagogia, com fluência em outro idioma e que possuem experiência e conhecimento sobre crianças e a forma que elas aprendem, o que, por muitas vezes, é difícil de encontrar. O que ocorre, segundo a autora, é que muitas instituições, por essa razão, acabam propiciando ao professor oportunidades de formação continuada, através de cursos, palestras e incentivo à especialização, ou seja, Fernandes (2016) relata, em sua pesquisa, que há uma busca por formação de forma informal por esses profissionais, que, por sua vez, relatam não possuírem conhecimento teórico necessário para atuar em contextos bilíngues.

Em relação às disciplinas voltadas ao ensino bilíngue nos cursos de Letras, Salgado *et al.* (2009) e Micheli (2020) afirmam que são poucas as instituições que oferecem, existindo, por outro lado, capacitação oferecida aos professores que atuam nesses contextos; Salgado *et al.* (2009) mencionam a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exemplo. Já Liberali e Megale (2016) apontam outras instituições, que tratam de escolas bilíngues de prestígio no Brasil, como a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Moreira e Lima (2014) e Silva, Silva e Barros (2019) relatam que a preparação para atuar em contextos bilíngues ocorre de forma mais eficaz na própria prática pedagógica do que na formação durante a universidade. Dessa maneira, Moreira e Lima (2014) sugerem uma reformulação curricular com o intuito de completar as lacunas existentes na formação de professores. As autoras, ainda, relatam que, através de entrevistas empregadas aos professores, estes, por sua vez, lamentam o fato

de não existir um currículo escolar voltado para a educação bilíngue, além de não possuir um respaldo aos professores que atuam nesses contextos.

Faria e Sabota (2019) também indagam a questão do crescimento de escolas bilíngues, sem haver regulamentação oficial para tal, assim, refletem que esse fato culmina na falta de preparação para os docentes atuarem nesses campos. Dentre as habilidades específicas a serem adquiridas, as pesquisadoras mencionam o fato de o docente necessitar, além do conhecimento linguístico, familiaridade sobre o desenvolvimento infantil e como a criança aprende uma LE, compreendendo, assim, quais são os elementos que compõem o “ser professor” de crianças em um contexto bilíngue.

Micheli (2020) traz uma reformulação realizada no curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que busca enfatizar, além da língua, a discussão de temas atuais no ensino dessa língua, bem como incentivar a participação do aluno em projetos pedagógicos formativos, que o auxiliem a pensar o seu papel na sociedade e a sua inserção no mundo. Dessa forma, Micheli (2020) considera essa reformulação positiva, uma vez que deixa de enfatizar apenas o conteúdo nas disciplinas. Entretanto, apesar dos avanços, ainda não são contempladas disciplinas que focalizem a educação bilíngue em si.

Faria e Sabota (2019), em consonância, em partes, com o que Micheli (2020) postula sobre a reformulação do currículo da UFPR, argumentam que essa formação deve ser contínua, indo além do domínio da língua-alvo e das práticas pedagógicas, mas também desenvolver a capacidade de interpretar a realidade e agir sobre ela. As autoras relatam, também mencionado por Megale (2014), que, embora o curso de Pedagogia seja voltado ao ensino de crianças, podendo os profissionais da área atuarem até mesmo com crianças pequenas, não há ênfase no aspecto linguístico, da mesma forma que, em cursos de Letras, apesar do foco recair na língua-alvo, normalmente, a capacitação para atuar com crianças não ocorre. Megale (2014), ainda, menciona que, no curso de Pedagogia, nem mesmo existem estudos sobre o bilinguismo ou sobre a educação bilíngue. Tais estudos deveriam permear o curso de Letras, idealmente, mas, segundo a autora, e também Micheli (2020), ainda é uma raridade no Brasil. Dessa forma, Faria e Sabota (2019) alertam para o fato de que a introdução de uma segunda língua nas escolas só será bem-sucedida quando houver investimento governamental na capacitação dos profissionais em serviço ou em pré-serviço.

Em relação à falta de carga horária, que Faria e Sabota (2019) indagam, elas mesmas sugerem uma solução: repensar as práticas adotadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, possibilitando que os alunos-professores tenham contato com turmas de Educação Infantil, primeira etapa do EF, com escolas bilíngues. Isso beneficiaria, segundo as autoras, também os professores regentes das turmas, que poderiam se espelhar nos estagiários e, ao discutir com eles e refletir, repensar suas práticas e abordagens em sala de aula, promovendo, ao professor da escola, de certa forma, uma

atualização em sua formação, uma vez que os alunos-professores poderiam trazer novidades e diferentes maneiras de atuar nas turmas.

Ademais, Faria e Sabota (2019) sugerem a criação de disciplinas voltadas à Educação Infantil e primeira etapa do EF, fato que beneficiaria alunos de ambos os cursos, Pedagogia e Letras, além de especializações. Dessa forma, elas acreditam que a formação docente para atuar em contexto bilíngue com crianças se torna possível, tanto de forma inicial quanto continuada. Em suma, há de se pensar, segundo as pesquisadoras, o currículo das universidades, principalmente de Letras e Pedagogia, mediante reformulações que visem conceber o professor como um agente capaz de implantar mudanças em seu meio de atuação, utilizando a nova língua como um potencializador de transformação social ao propiciar um vasto contato de seus alunos com os mais variados aspectos socioculturais.

Salgado *et al.* (2009), corroborando Faria e Sabota (2019), acredita que o professor de um contexto bilíngue deve estar capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que existem duas línguas coexistindo, compreendendo que os graus de proficiência linguística atingidos em cada uma delas pode ser (e, provavelmente, será) diverso, uma vez que as práticas diárias em ambas as línguas são distintas, assim como as experiências adquiridas das culturas que estão envoltas em tais línguas.

Chaguri e Tonelli (2010) explicam que os cursos de formação em Letras devem possibilitar que o futuro professor esteja preparado para situações corriqueiras e concretas da rotina de ser um docente, e não somente ficar no campo teórico, evitando, assim, que situações como relatam, na análise que veremos no capítulo 3, duas das participantes de nossa pesquisa, P4 e P5, sobre o despreparo para atuar aconteçam. Além disso, esse professor, para Chaguri e Tonelli (2010), deve, desde a graduação, desenvolver sua criticidade, autonomia e capacidade de reflexão, competências importantes para atuar como profissional posteriormente.

Rocha (2015) afirma que, para que o professor atue em um contexto bilíngue, deve possuir capacidade de trabalhar em equipe, buscando o diálogo com temas transversais interdisciplinares que emergem no ambiente escolar. Nesse sentido, a autora lembra que é importante que, uma vez inserido nesse contexto, o professor considere outras variantes da língua que está sendo utilizada além da LM, sem deixar, portanto, de considerar a(s) língua(s) materna(s) dos alunos também, lembrando os casos de alunos imigrantes. Dessa forma, segundo a autora, estabelece-se uma segurança maior no aluno, uma vez que ele compreende que sua LM não será descartada, mas sim utilizada como impulsionadora de aprendizagem da LE. A autora lembra que, na capacitação de professores para atuar em contextos bilíngues, é necessário que este esteja preparado para posicionar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando como ator social capaz de se comunicar nos dois idiomas e em diferentes situações, de acordo com a necessidade. Entretanto, para ela, ainda é muito escassa a plena preparação para esses profissionais, uma vez que acredita haver, ainda, uma grande

distância entre a universidade e o professor da educação básica, ficando, esse segundo, limitado e desatualizado em sua prática.

Duarte, Moreira e Flores (2013) corroboram as autoras previamente mencionadas, uma vez que consideram que nos cursos de formação inicial de professores há uma escassez no desenvolvimento de competências de ensino, impedindo os contextos de diversidade linguística e multicultural. Elas sugerem que o espaço maior à formação dos professores para atuar em contextos bilíngues pode vir a ser cedido por disciplinas curriculares como Didática e Estágio Supervisionado ou, até mesmo, em *workshops* extracurriculares. Consequentemente, as autoras ressaltam que o contato dos alunos-professores com as realidades linguísticas e culturais distintas daquelas que ele(a) conhece é frutífero, uma vez que isso suscitará diferentes motivações e reflexões acerca de mudanças que o professor poderá promover nos contextos. As pesquisadoras mencionam, ainda, o fato de a falta da formação inicial de professores para atuarem nessa área estar diretamente ligada à própria falta de preparo dos professores que atuam nas Universidades, que, por sua vez, também não obtiveram espaço para desenvolver pesquisas e estudos acerca do bilinguismo.

Duarte, Moreira e Flores (2013) ainda tecem comentários a respeito da formação continuada dos alunos-professores. Deve haver, de acordo com as pesquisadoras, uma reformulação na formação de professores, uma vez que a formação convencional não habilita o profissional a atuar em uma sociedade democrática, que impulse a inclusão de todos, considerando-os multilíngues e multiculturais. Elas sugerem, portanto, que haja oficinas que propiciem uma combinação de reflexões teóricas e momentos de partilha dos docentes, situações que, para as autoras, auxiliariam na formação dos professores. Dessa maneira, esses profissionais estariam mais atentos às diversidades linguísticas e culturais que os alunos e sua(s) língua(s) apresenta(m), contribuindo para que tal heterogeneidade seja valorizada em um momento global cada vez mais diverso.

Ainda em relação à heterogeneidade, Micheli (2020) acrescenta que, uma vez que a LI vem sendo utilizada como meio de instrução nos mais variados contextos e campos de estudos, é crucial que se pense acerca da diversidade encontrada em contextos bilíngues, uma vez que há a utilização dessa língua, muitas vezes, para ensinar sobre outras áreas do conhecimento, além dos aspectos linguísticos, podendo encontrar, portanto, um público com diferentes níveis de proficiência na língua. Esse, além da diversidade cultural dos alunos, bem como os modos de agir, se expressar, aprender, é um dos maiores desafios do professor de um contexto bilíngue, segundo Micheli (2020), uma vez que ele precisa ser preparado para atender os diferentes propósitos, de acordo com cada contexto, envolvendo, também, a identidade da instituição de ensino, questões estruturais e, é claro, de currículo.

Em suma, compreendemos que, para que o bilinguismo seja eficiente, há de se pensar na própria instituição escolar que o proporciona e os docentes que nela atuam. Para Salgado *et al.* (2009),



cabe à escola propiciar currículos que atendam ao bilinguismo dinâmico, compreendendo as diversidades linguístico-culturais envolvidas, inclusive em relação à(s) LM(s) dos alunos. Ainda em relação à responsabilidade escolar, Micheli (2020) acrescenta que ela também deve propiciar momentos de estudo e de planejamento em conjunto em relação ao ensino de LI e também das áreas de conhecimento que são ensinadas através dela. Por outro lado, para Salgado *et al.* (2009), cabe ao professor desse contexto também estar preparado para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos, além de buscar proporcionar o envolvimento, a colaboração e a interação entre todos os alunos.

Com base no exposto nesta seção, nosso intuito é extrair as conceituações postuladas pelos teóricos, verificando as possíveis semelhanças e diferenças encontradas nas DCNEP (BRASIL, 2020). Não trataremos da BNCC (2017) por não ter postulada, de fato, uma regulamentação sobre a educação bilíngue no Brasil, mas sim sobre o ensino da LI nas escolas. Como pudemos verificar, muitos dos teóricos lamentam o fato de não haver uma regulamentação oficial sobre a educação bilíngue e, dessa forma, muitas instituições se autodenominam bilíngues sem estarem pautadas em documentos oficiais. Acreditamos que as DCNEP surgiram, portanto, com o intuito de atender tais queixas e consolidar o ensino bilíngue no Brasil.

Para prosseguir com o objetivo de seguir linearmente as conceituações dos teóricos, acreditamos que a primeira categoria de Harmers e Blanc (2000), de que, em uma instituição bilíngue, a instrução é dada em ambas as línguas, simultaneamente, esteja de acordo com as DCNEP, posto que é dessa maneira que o documento considera que uma instituição seja bilíngue. Isso não acontece em relação às demais categorias dos autores, pois as Diretrizes não mencionam a questão de se utilizar uma língua e depois a outra, mas sim ambas simultaneamente.

Em Megale (2005), verificamos a conceituação de bilinguismo total biletado como próximo ao que propõe as DCNEP, devido ao documento visar o ensino de todas as habilidades em ambas as línguas em um contexto bilíngue. Além dessa conceituação, acreditamos também estar de acordo com o documento o programa de enriquecimento mencionado pela pesquisadora, no qual ambas as línguas são desenvolvidas e são utilizadas para instrução dos conteúdos. Em relação às demais classificações mencionadas em Megale (2005), consideramos que sejam muitas as tentativas de categorizar o bilinguismo como se fosse um fenômeno estático, situação que já descartamos ao longo desta investigação.

Ainda, observamos em Megale (2005), ao passo que a pesquisadora distingue os programas de imersão e escolas internacionais multilíngues, observamos duas inconsistências em relação às DCNEP. A autora, assim como Liberali e Megale (2016), comenta que, nos programas de imersão, muitas vezes, a LM do aluno é desconsiderada e é procurada utilizar, em todo o tempo, a L2, e isso não é o que propõe o documento. Nele, inclusive, há a menção da carga horária necessária para cada

uma das duas línguas em cada etapa educacional, portanto, não se deve valorizar totalmente uma língua em detrimento da outra. Em relação à escola internacional, Megale (2005) e Fortes (2013) verificaram a existência de mais de duas línguas em tais contextos, o que também não foi verificado nas DCNEP. No documento, em relação a tais contextos, é somente mencionado sobre o fato da instituição adotar material didático advindo de outros países para utilização em instituições brasileiras.

Pudemos encontrar similaridade com as DCNEP em Liberali e Megale (2016), ao mencionarem a visão heteroglóssica de língua (GARCIA, 2009). Essa visão, de acordo com as autoras, considera os desafios da comunicação em um mundo globalizado e diverso, que, conseqüentemente, torna as práticas linguísticas também diversificadas. Tais questões que envolvem comunicação, globalização e importância da LI como uma língua diversa, e não pertencente a um local específico, mas sim fazendo parte de todos os falantes que a utilizam, verificamos no decorrer do documento, juntamente com a discussão sobre a LI como língua franca, como vimos ao longo desta pesquisa.

No texto de Liberali e Megale (2016), há a menção das EBEs, contexto que as pesquisadoras consideram positivo, por desenvolver o respeito à diversidade cultural e linguística. As autoras, em 2016, lamentam o fato de não ter políticas consolidadas para tal contexto, criticando as instituições que se autodenominam bilíngues sem possuírem regulamentação para tal *status*. Acreditamos que, com a criação das DCNEP, esse contexto pode mudar, uma vez que se trata de um grande avanço ao incluir regulamentações, como quais são os critérios, a carga horária, a composição curricular e a forma de avaliação para que uma escola possa ser considerada bilíngue.

Outra congruência com as DCNEP encontramos em Soares (2020), com base em Cummins (2009) e também em Megale (2019), os quais mencionam a questão do ensino bilíngue como o ensino do conteúdo por meio da LI, e não somente a língua em si. Além disso, uma das classificações encontradas em Megale (2019) refere-se à utilização de ambas as línguas no componente escolar, de forma mais abrangente, assim como verificamos no documento. Ainda, na terceira classificação observada em seu texto, Megale (2019) cita a opção de possuir a L2 no período do contraturno, situação que não é entendida como uma instituição bilíngue segundo as DCNEP. Essa proposta se assemelha às Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional que verificamos nas diretrizes, as quais devem sinalizar que utilizam uma carga horária maior para a L2, mas não são, de fato, instituições bilíngues.

Encontramos algumas discrepâncias e certas correspondências ao verificarmos as propostas e as classificações dos teóricos da área. Acreditamos que, ao passo que as DCNEP forem homologadas, de fato, pelo MEC e as instituições passarem a se basear nas Diretrizes, existirá uma melhor organização dos contextos bilíngues. Ressaltamos, porém, que, embora o documento seja oficial e

prescritivo e apresenta certo avanço em termos de orientações, por ter tido a iniciativa de reger as leis de uma educação bilíngue, as Diretrizes ainda estão longe de englobar todos os contextos e focos desse tipo de educação, uma vez que demonstram englobar apenas contextos elitizados que promovem o bilinguismo. Dessa forma, apesar de fornecer certa base às instituições escolares, ainda é ideológica, prescritiva e formal. De qualquer maneira, entretanto, esperamos que as orientações propostas no documento auxiliem os colégios a compreenderem melhor os objetivos de uma instituição bilíngue e que regulamente, efetivamente, tais instituições.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, sua ontologia, epistemologia e tipologia, bem como uma breve descrição dos seus participantes. O perfil da pesquisadora, sua trajetória acadêmica, razões e motivações que culminaram no interesse sobre o referido objeto de estudo são contemplados também ao longo do capítulo. Além disso, elencamos e apresentamos os instrumentos para a geração de dados e o procedimento analítico adotado. Para finalizar, trazemos uma reflexão sobre os procedimentos éticos empregados na realização desta investigação.

### 2.1 Natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da pesquisa

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa. Entendemos a pesquisa qualitativa como aquela que

[...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ludke e André (2013) trazem como características dessa natureza de pesquisa o fato de os dados gerados serem sempre descritivos, o foco maior ser no processo e não no produto final, preocupação de analisar o ponto de vista do participante em vez do pesquisador e a análise tende a ser indutiva, uma vez que não há a necessidade de se comprovar hipóteses.

Consideramos nossa investigação pertencente à natureza qualitativa, pois como afirmam Celani (2005), Denzin e Lincoln (2006) e Lüdke e André (2013), as pesquisas pautadas no positivismo tinham o intuito de comprovar hipóteses ou, até mesmo, segundo Telles (2002), não se ocuparem da qualidade dos fenômenos, como nas pesquisas qualitativas, mas sim na frequência em que eles ocorriam. Celani (2005) acrescenta que, nas pesquisas positivistas, eram sempre empregados os mesmos padrões e procedimentos de pesquisa, independentemente do objeto a ser pesquisado, buscando a objetividade para classificar e padronizar os respectivos resultados. Segundo a autora, na pesquisa qualitativa, a intersubjetividade é levada em consideração, não admitindo, assim, que os dados sejam meramente classificados em tabelas quantitativas.

Nesta pesquisa, analisamos as cognições de professores de LI para crianças de contextos educacionais supostamente denominados bilíngues sobre a aprendizagem desse idioma na

perspectiva do bilinguismo. Nesse sentido, a análise qualitativa dos dados utiliza a cognição como unidade de análise, a qual é expressa por meio da linguagem escrita. Além disso, corroborando o que Lüdke e André (2013) propõem sobre uma pesquisa dessa natureza, descrevemos o modo como os participantes pensam a respeito da aprendizagem de LI na perspectiva do bilinguismo, considerando seus contextos de atuação profissional.

Para especificar a ontologia de nosso estudo, apoiamo-nos em Lincoln e Guba (2006) e Patacho (2013). De acordo com Patacho (2013, p. 20), “[...] as questões ontológicas implicam considerar a dimensão interior dos sujeitos humanos, quer enquanto sujeitos investigadores, quer enquanto objectos de estudo”. Assim, ao definirmos a ontologia dessa pesquisa como construtivista, acreditamos que dialogue com a natureza qualitativa, visto que trata da subjetividade das interpretações do pesquisador e o fato da realidade ser construída (relativismo), relacionada às experiências dos participantes no local em que estão situados, que, no caso, é a escola em que atuam, contexto que ativamente influencia como ocorre sua interação com a LI na perspectiva do bilinguismo (LINCOLN; GUBA, 2006).

Sobre a epistemologia dessa investigação, ela se enquadra no interpretativismo, uma vez que, segundo Denzin e Lincoln (2006), ao lidar com uma ação humana, devemos interpretá-la de forma subjetiva, e não a enxergar objetivamente, como nas pesquisas de natureza quantitativa.

Ainda, com base em Schwandt (2006, p. 195-196),

[...] para que uma determinada ação social seja entendida (p. ex., [...] ensino) o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação. [...] Para encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo.

Essa visão epistemológica dialoga com aspectos inerentes ao estudo de caso, tipologia empregada para essa investigação, por ser, de acordo com Lüdke e André (2013), o estudo de um caso delimitado e/ou específico. Para os autores, o interesse deve recair naquilo que o caso possui de único e particular, mesmo que, no desenrolar da investigação, similaridades com outros surjam. Trata-se de um estudo que se preocupa com a constante reformulação de suas suposições, partindo do pressuposto que o conhecimento nunca está pronto. Ainda segundo Lüdke e André (2013), nesse tipo de estudo, o contexto em que ocorre determinado fenômeno deve ser considerado, pois exerce influência, além de ser crucial que a coleta dos dados ocorra através de fontes variadas, com o intuito de confrontar as informações fornecidas.

Dialogando com o foco de nossa pesquisa, o caso específico analisado é a cognição de cinco professoras de LIC a respeito do ensino desse idioma na perspectiva do bilinguismo, considerando o contexto de atuação profissional dessas participantes. A fim de compreender o

contexto em que estão inseridas, direcionamos questionamentos relacionados às práticas das professoras na instituição, além da forma como ocorrem as aulas, por meio de quais perspectivas teórico-metodológicas e se tais ações vão de encontro com o que a instituição instrui. Buscamos entrevistar mais de uma participante advinda do mesmo contexto, com o intuito de corroborar Lüdke e André (2013) acerca do estudo de caso, que deve ser uma investigação que visa buscar os mais variados dados, fornecidos por diferentes indivíduos que fazem parte de um mesmo contexto.

Uma vez que buscamos discutir as cognições de professores sobre o ensino de LI pelas lentes do bilinguismo, durante nossa pesquisa, procuramos relatar nossas reflexões de forma que não só o leitor compreenda, mas também que tais discussões possam servir de base para outros profissionais e estudiosos da área. Dessa forma, visamos ser capazes de permitir que o leitor considere, em sua própria prática, as situações e as reflexões vivenciadas em nossa investigação através das generalizações naturalísticas, como propõem Lüdke e André (2013).

Na transcrição das entrevistas e análise, elencamos todas as opiniões similares e discrepantes entre as profissionais pertencentes aos dois contextos de ensino. Descreveremos quais são suas visões do ensino de LI para crianças, bilinguismo e seus pontos negativos e positivos.

Em relação à linguagem acessível dos resultados do estudo, buscamos, antes mesmo da conclusão final, compartilhar parte da análise às participantes para que suas participações possam ser ativas em nossa investigação, como melhor descreveremos na seção 2.7 sobre a ética. Para isso, é de extrema importância que utilizemos não somente uma linguagem acessível, mas também, buscando atualizar alguns exemplos de Lüdke e André (2013) sobre as colagens e dramatizações, compartilhar o texto com as professoras em forma de tópicos para facilitar suas participações, uma vez que sempre possuem uma vasta demanda de afazeres e poderiam não ter tempo hábil de leitura de um texto extenso. Ademais, visando os demais leitores que possuam interesse na área, buscamos manter a comunicação acessível para que as discussões presentes nessa investigação sejam, de fato, frutíferas. Ressaltamos que, porém, apenas uma professora, identificada como P2, retornou à análise, que será descrita no capítulo destinado às considerações finais.

## 2.2 Professora-pesquisadora (PP)

A presente PP possui graduação em Letras - Inglês (Licenciatura), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2017, e Bacharelado em Tradução também pela mesma Universidade, finalizado no ano de 2018. Atualmente, é mestranda no programa de Pós-Graduação em Letras (PLE/UEM), na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Apesar de ter realizado trabalhos durante a graduação relacionados à multimodalidade presente nos discursos virtuais e de ter realizado trabalhos tradutórios de diversos gêneros como literário, técnico, legendagem e dublagem, foi em seu ambiente de trabalho profissional que a pesquisadora encontrou seu maior interesse e, mais do que isso, desafio para realizar sua pesquisa.

A PP atuou na educação infantil em uma escola privada localizada no Norte do Paraná do mês de agosto de 2018 até março de 2021. Desde o início, a PP pôde perceber certa familiaridade e/ou facilidade de os alunos acompanharem e seguirem os comandos das aulas, mesmo que fossem fornecidos em LI, apesar do fato das crianças serem tão jovens. Por esse motivo, surgiu o interesse em estudar como crianças aprendem uma LE, especificamente a LI. Porém, em decorrência da pandemia da covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e as crianças mais novas passaram a não participar das aulas on-line. Por essa razão, houve mudança de foco em nossa pesquisa, o qual descreveremos no próximo subtópico, contexto de pesquisa, além disso, apresentaremos as participantes da pesquisa.

### 2.3 Contexto da pesquisa

Como mencionado, devido a pandemia da covid-19 e com a suspensão das aulas presenciais, uma vez que nosso foco se tratava de analisar a aprendizagem das crianças nas aulas em LI em um contexto supostamente bilíngue, com crianças entre dois e três anos, não fomos capazes de realizar a pesquisa pelo fato dessas crianças não participarem das aulas on-line. Além disso, compreendemos que, por questões de espontaneidade, não conseguiríamos captar a mesma naturalidade e iniciativa em interagir com os colegas e o professor, visto que o comando, nas aulas on-line, foi o de manter o microfone desativado e somente ligar quando fosse solicitado pelo professor. Dessa maneira, voltamos nosso olhar ao ensino nos referidos contextos. Optamos, dessa forma, por entrevistar professoras de dois contextos que se autodenominam bilíngues em uma cidade no Norte do Paraná, buscando analisar suas cognições em relação ao ensino de LIC na perspectiva do bilinguismo nos ambientes em que atuam.

Trataremos, a seguir, a razão pela qual optamos por selecionar as duas escolas que entrevistamos suas professoras. Inicialmente, a fim de encontrar o credenciamento das instituições como, de fato, escolas bilíngues, realizamos buscas no *site* do Núcleo Regional do município<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> Disponível em:

[http://s.busca.pr.gov.br/search?requiredfields=&getfields=categoria&btnG=Buscar&client=nre\\_frontend&output=xml\\_no\\_dtd&proxystylesheet=nre\\_frontend&sort=date%253AD%253AL%253Ad1&oe=UTF-8&ie=UTF-](http://s.busca.pr.gov.br/search?requiredfields=&getfields=categoria&btnG=Buscar&client=nre_frontend&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=nre_frontend&sort=date%253AD%253AL%253Ad1&oe=UTF-8&ie=UTF-)

utilizando a palavra-chave “bilíngue”, e somente encontramos um colégio, o qual atende educação especial bilíngue para surdos. No *site* da secretaria municipal de educação<sup>17</sup> do município em que as escolas estão inseridas, encontramos, ao buscar por “bilíngue”, da mesma forma, somente um resultado, referente à escola bilíngue para surdos. No estatuto do Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE-PR),<sup>18</sup> não há menção sobre bilinguismo ou escola bilíngue. Em uma busca no *site* Educação Bilíngues no Brasil<sup>19</sup>, não evidenciamos nenhuma escola do município registrada. Nesse mesmo *site*, há uma aba para encontrar as Escolas Internacionais, porém, também não encontramos nenhuma. Entretanto, apesar de não termos evidenciado a presença de tais escolas nas referidas plataformas, mantivemos nossa opção pelos contextos pelo fato da primeira escola (doravante E1) ser a que PP atuou durante dois anos e meio como docente e, por estar inserida, saber do fato de o contexto se autodenominar bilíngue e conhecer a real dinâmica escolar, o que suscitou dúvidas acerca da regulamentação para tal título. As motivações de escolha da segunda escola (doravante E2) basearam-se no fato dela ser popularmente reconhecida no cenário regional como uma escola bilíngue. No *site* da E2, inclusive, há a informação de que ela foi a instituição pioneira bilíngue no município, com a maior carga horária de LI, atendendo crianças a partir de um ano e meio. A instituição afirma, inclusive, ser uma escola internacional, uma vez que adota material didático internacional que proporciona ensino das disciplinas curriculares também em LI, como Matemática e Ciências.

Para que a pesquisa fosse possível, foi necessário o contato da PP com os profissionais advindos das duas escolas e, por meio de conversas informais, observamos que, na E1, até então, existiam duas professoras de LI que faziam parte na Educação Infantil (doravante EI) e no EF, e ambas acenaram positivamente para a participação na pesquisa. Com o intuito de verificar possíveis similaridades e diferenças entre as cognições de professores que ministram aulas em duas instituições distintas, houve o contato com professores da E2 da mesma cidade, que se tratavam de cinco profissionais atuantes no EF, três acenaram positivamente à participação da pesquisa. Descreveremos, a seguir, brevemente, a E1, com base nos conhecimentos próprios da PP como atuante do contexto e nas características mencionadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Com relação à carga horária de LI, não são ministradas as disciplinas da base curricular em LP e LI, como ocorrem em algumas escolas que são autodenominadas bilíngues, mas há uma carga horária excedente a somente duas aulas de LI semanais (como ocorre em escolas estaduais e outras

---

[8&ud=1&wc=200&wc\\_mc=1&exclude\\_apps=1&site=nre\\_collection&filter=0&ulang=pt-BR&ip=131.0.44.141&access=p&entqr=3&entqrm=0&q=bil%C3%ADngue+inmeta:categoria%3DNRE%2520Maringá&dnavs=inmeta:categoria%3DNRE%2520Maringá](http://www2.maringa.pr.gov.br/portal/?cod=portal/6/pagina/ensino-fundamental/37) Acesso em: 7 out. 2021.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/portal/?cod=portal/6/pagina/ensino-fundamental/37> Acesso em: 7 out. 2021.

<sup>18</sup> Disponível em: [http://www.sinepepr.org.br/institucional/institucional\\_historia.html](http://www.sinepepr.org.br/institucional/institucional_historia.html) Acesso em: 7 out. 2021.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues/> Acesso em: 7 out. 2021.



escolas regulares, por exemplo). Dessa maneira, a depender do horário organizado anualmente e da disponibilidade em relação à quantidade de aulas que podem ser ministradas durante o dia em decorrência dos decretos municipais, os alunos costumam ter, em cada período, uma aula de LI por dia. Os alunos, obedecendo os decretos vigentes, podem optar por frequentar o ambiente escolar em período integral ou meio período, portanto, para o primeiro caso, os alunos acabam tendo duas aulas de LI todos os dias, tanto na EI quanto no EF.

No que diz respeito às aulas que ocorrem nesses períodos, elas são ministradas majoritariamente em LI, podendo haver interferências da LM em alguns momentos. É importante ressaltar que as aulas são sobre a LI, ou seja, são trabalhadas as quatro principais habilidades: *listening, writing, reading e speaking*. Dessa maneira, os alunos aprendem a LI em si, e não outros conteúdos curriculares em LI.

A descrição da E2 será realizada com base do que foi compreendido a partir das respostas às entrevistas das três professoras participantes que atuam no contexto, com o auxílio de algumas informações adicionais retiradas do *site* oficial da instituição.

No tocante à carga horária destinada à LI na E2, as participantes da pesquisa relataram que ministram disciplinas do componente curricular como Matemática, Ciências e Estudos Sociais em LI. No *site* da instituição, há a informação, para a EI, da utilização de quatro horas diárias de aulas em LI para crianças de um a dois anos. Para as crianças de três a quatro anos, é mencionada a utilização de duas horas diárias de aula em LI e, para cinco anos, duas horas e meia. Em relação ao EF, do primeiro ao quinto ano são ministradas aulas em LI durante duas horas por dia. A partir do sexto até o nono ano, é mencionado no *site* e confirmado pelas professoras na entrevista que são ministradas 10 horas de aulas em LI semanais.

As professoras, durante as entrevistas, relataram que são instruídas a ministrar suas aulas somente utilizando a LI, recorrendo a estratégias multimodais como gestos, exemplos, desenhos etc., para auxiliar a compreensão do aluno sem necessitar da utilização da LP, o que difere do contexto E1 que descrevemos anteriormente. Em seguida, detalharemos o perfil das participantes da presente pesquisa.

## 2.4 Participantes da pesquisa

Interpretamos as professoras integrantes de nossa pesquisa como participantes e não como sujeitos nos respaldando em Reis e Egido (2017), os quais compreendem que se utiliza o termo

“sujeito” para tratar de “pesquisa *sobre*<sup>20</sup> algo/alguém”, visão que estaria pautada numa concepção positivista segundo os autores (REIS; EGIDO, 2017, p. 231). Na presente pesquisa, porém, visualizamos que se trata de uma pesquisa “*sobre e com*<sup>21</sup> os participantes” (REIS; EGIDO, 2017, p. 231), ou seja, de forma que possam opinar e reagir à análise, corroborando ou não a interpretação feita pela PP.

Isso posto, descreveremos a respeito das cinco participantes de nossa investigação, professoras de LI em contextos que, supostamente, autodenominam-se bilíngues, em uma cidade no Norte do Paraná. Apresentaremos, inicialmente, as três professoras, doravante P1, P2 e P3. Uma delas, P3, atua na E1 e duas na E2 (P1 e P2). Após esse momento, descreveremos P4 e P5, que atuam, respectivamente, na E1 e na E2.

A trajetória profissional de P1 iniciou antes mesmo da acadêmica, uma vez que, inicialmente, havia prestado vestibular para um curso da área da saúde, o qual, pouco tempo depois, acabou desistindo. Em seguida, por já possuir formação em uma escola de idiomas, começou a atuar em uma outra instituição de línguas. Após um ano, optou por cursar Letras, graduando-se em 2017 e iniciando o Mestrado no mesmo ano, o qual finalizou em 2019. Após quatro anos em exercício na primeira escola de idiomas, trabalhou em outra por também quatro anos. Em seguida, adentrou para a E2, que é a primeira escola regular em que a profissional atua, contexto que trabalha há três anos com os anos iniciais do EF, mais especificamente, com o primeiro e o segundo ano.

P2 sempre teve um grande interesse em relação à LI e, por esse motivo, possui experiência por dois anos fora do país. No Brasil, a profissional possui experiência em docência de LI há aproximadamente 15 anos, trabalhou em pré-escolas ainda como aluna na graduação de Letras e em escolas de idiomas para crianças e adultos. A professora atua na E2 há aproximadamente três anos e irá realizar uma pós-graduação na área de ensino bilíngue durante o presente ano, com o apoio da E2.

Com relação à P3, uma professora com 15 anos de experiência na docência de LI para todas as faixas etárias, como crianças, adultos e idosos em escolas de idiomas, antes mesmo de adentrar à faculdade de Letras Português/Inglês, permanecendo nesse contexto durante toda a graduação. Além disso, possui experiência na língua fora do país, trabalhou em uma outra escola autodenominada bilíngue antes de iniciar seus trabalhos na E1, onde atua desde 2018. A profissional desempenha seu trabalho no referido contexto ministrando, majoritariamente, aulas para o EFI e algumas aulas para a EI nos anos iniciais.

P4, antes mesmo de cursar Letras, graduou-se em Secretariado Executivo Trilíngue, profissão que não exerceu e, por um gosto pessoal pela LI, optou por viajar para fora do país com o

---

<sup>20</sup> Grifo dos autores.

<sup>21</sup> Grifos dos autores.

intuito de conquistar certificação internacional para ministrar aulas de LI no Brasil. Uma vez de volta ao país, começou a atuar em escola de idiomas e, em seguida, iniciou a graduação em Letras Português/Inglês. Após a finalização da graduação, começou sua carreira como professora de LI em outra escola regular para crianças do EF e, atualmente, atua na E1 desde o final de 2018, com turmas de EF e EI.

Já P5, por sua vez, iniciou a graduação em Letras Português/Inglês em 2003, a qual trancou por algum tempo e começou a ministrar aulas de LI em cursos de idiomas em 2008; por sentir necessidade da graduação, voltou a estudar e se graduou em 2011. Cursou algumas disciplinas como aluna não regular no mestrado, mas acabou trancando. A profissional, ainda, já havia iniciado uma pós-graduação na área, e lamenta o fato de não ter sido finalizada, por conta de ser a distância e ela possuir a necessidade do contato ao vivo. Em relação à trajetória profissional, ao mesmo tempo em que trabalhou em escolas de idiomas, atuou em uma escola pequena com os anos iniciais da EF até 2014. A partir desse ano, a profissional ministrou aulas para os anos finais do EF até o Ensino Médio (doravante EM) e também no Ensino para Jovens e Adultos por dois anos, além de atuar em outra cidade em escola regular e escola de idiomas por mais dois anos e, desde 2018, trabalha na E2.

## 2.5 Instrumentos para geração de dados

Antes mesmo de apresentar os instrumentos para geração de dados de nossa pesquisa, refletimos sobre a relevância de tais instrumentos, baseando-nos em Telles (2002, p. 103), que acredita que “[...] cada um dos instrumentos da coleta de dados selecionados pelo pesquisador visa a documentação de determinadas informações sobre a prática escolar cotidiana”. Dessa maneira, para gerar os dados dessa pesquisa, foram empregados os instrumentos que serão descritos a seguir, que consistem em recursos utilizados pela PP.

Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e vídeo<sup>22</sup>, com as cinco professoras participantes da pesquisa durante o início do ano de 2021, entre os meses de fevereiro e março, com duração entre 20 e 30 minutos. A entrevista objetivou compreender as cognições dos professores de LI atuantes em dois contextos que se autodenominam bilíngues em uma cidade do Norte do Paraná perpassando por questões como o ensino de LI para crianças, bilinguismo, sua avaliação sobre o currículo adotado pelo contexto e sobre o uso da LM

---

<sup>22</sup> Os dados foram gerados durante a pandemia da covid-19. Assim, utilizamos a ferramenta Google Meet para realizar a entrevista com as participantes. Não condicionamos que as câmeras fossem abertas. Portanto, capturamos as respostas por meio da gravação de áudio.

e LI nas aulas nesses contextos.

O Quadro 1, a seguir, exhibe o roteiro de perguntas das entrevistas aplicadas.

<b>Quadro 1 - Roteiro para a entrevista</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comente sobre sua trajetória acadêmica e profissional.</li> <li>2. Na sua graduação, em que momento/disciplinas, você teve a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?</li> <li>3. E na sua pós-graduação?</li> <li>4. Em que outros momentos você teve ou está tendo a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?</li> <li>5. Há quanto tempo você leciona inglês para crianças? Em qual contexto? E para qual faixa etária?</li> <li>6. Quais motivos te levaram a escolher a lecionar inglês para crianças?</li> <li>7. O que você pensa/ Qual é a sua opinião a respeito do ensino de inglês para crianças?</li> <li>8. Quais os aspectos positivos, se algum, em ensinar inglês para crianças?</li> <li>9. Quais os aspectos negativos, se algum, em ensinar inglês para crianças?</li> <li>10. Há uma indicação clara no contexto em que você atua de qual perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo deve ser adotada? Caso exista, você saberia indicar qual teoria/aporte teórico/ autor/estudioso você utiliza?</li> <li>11. Para você, o que é bilinguismo?</li> <li>12. Considerando o contexto no qual você trabalha, qual a definição de ensino bilíngue?</li> <li>13. Você pensa que suas práticas se alinham ao conceito de bilinguismo adotado pelo contexto no qual atua? De que forma?</li> <li>14. Como você avalia o currículo do contexto no qual trabalha com sua definição de bilinguismo?</li> <li>15. Na sua opinião, qual o papel da língua materna e da LI no ensino de LI para crianças na perspectiva do bilinguismo?</li> <li>16. Em suas aulas, você faz uso da LM? Com que frequência? Comente.</li> <li>17. Como você pensa que os alunos se sentem com a utilização dessas línguas? Há diferenças de comportamento e receptividade quanto ao uso da LI e LM? Comente.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora.

Acreditamos que esse instrumento esteja coerente com os pressupostos da natureza, epistemologia, tipologia e ontologia da pesquisa e também com as pressuposições éticas que devem permear a investigação, questão que trataremos e descreveremos no último tópico deste capítulo.

## 2.6 Método e unidade de análise

Uma vez que consideramos a natureza de nossa pesquisa como qualitativa, para explicitar nosso método de análise, baseamo-nos em Telles (2002), o qual acredita que, nas investigações de tal caráter, a análise dos dados possui cunho interpretativista. Pretendemos, neste tópico, explicitar as categorias analíticas que visam ilustrar as cognições das professoras a respeito do ensino da LI na perspectiva do bilinguismo observadas para fins desta pesquisa.

Tendo como unidade de análise a cognição, partimos do pressuposto de que esta pode ser

expressa por meio da linguagem oral (gravada em áudio) e da linguagem escrita. De acordo com Vygotsky (1934, 1962), a linguagem é como a janela do pensamento. Dessa forma, para realizarmos a análise, adotamos a indução e a dedução como abordagens mutuamente complementares e utilizamos o método analítico da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), com base em Coradim (2008, 2015) e Senefonte (2014).

A *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998) permite que os dados de uma pesquisa sejam analisados de forma indutivo-dedutiva. Nesse método, existem algumas etapas, como a interação com o *corpus*, fase em que o pesquisador o analisa minuciosamente, buscando encontrar possíveis padrões de fenômenos ou assuntos recorrentes. Em seguida, há a fase mais complexa do processo analítico, a codificação, por meio da qual há a identificação de categorias (e, algumas vezes, subcategorias) e conceitos que os fenômenos encontrados nos dados podem dar pistas. Essa fase é seguida pelo memorando, que consiste nas anotações que surgem no processo de codificação. Posteriormente, há a codificação axial, quando são identificadas conexões entre os dados, agrupando-os em dimensões. Ao final do processo, haverá a fase mais abstrata, que consiste na busca do fenômeno central, que estabelecerá correlação com as categorias e, assim, a teoria será fundamentada a partir dos próprios dados, ocorrendo uma construção do modelo teórico da pesquisa.

Iniciamos a análise com a leitura dos dados transcritos com o intuito de nos familiarizarmos com seu conteúdo (interação com o *corpus*). Em seguida, agrupamos as perguntas de acordo com sua temática. Logo após, lemos a entrevista de P1, com o objetivo de identificar as categorias analíticas (codificação), de modo indutivo. Várias anotações foram feitas para adequá-las, evitando o espelhamento dos dados (memorandos). Depois da identificação das categorias analíticas evidenciadas nos dados de P1, analisamos os dados de P2, P3, P4 e P5. Nesse processo, usamos as já existentes na grade analítica de P2, P3, P4 e P5 (modo dedutivo). Outras categorias surgiram em função da especificidade dos dados (modo indutivo). Para finalizar, as categorias analíticas foram agrupadas em dimensões analíticas (codificação axial).

Corroboramos Coradim (2008) ao sintetizar o método analítico em questão, ressaltando que não se trata da utilização de teoria e de concepções existentes anteriormente aos dados, mas sim há a construção de teoria concomitantemente à interação com os dados.

No que se refere à unidade de análise, a cognição, para esta pesquisa, na perspectiva da neurociência cognitiva, adotamos o pensamento, expresso por meio da linguagem oral, para analisar as cognições das participantes do trabalho (CORADIM, 2015). O conceito de cognição,

dentro da sua ampla área de pesquisa<sup>23</sup>, engloba “atenção, concentração, memória, inteligência e pensamento” (REIS; CECCI, 2010, p. 295). Além disso, ele também se refere aos “[...] conhecimentos, pensamentos, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar do qual participam seus atores sociais, ou seja, alunos e professores” (CORADIM, 2015, p. 25).

Borg (2003, 2009, 2010, 2011, 2014 *apud* CORADIM, 2015), estudioso da cognição de professores de línguas, tendo como base suas pesquisas de base secundária, define a cognição “[...] como a dimensão cognitiva não-observável, ou seja, o que os professores pensam, sabem e acreditam, bem como as relações dessas construções mentais com o que eles efetivamente fazem em seus contextos de ensino de língua inglesa” (CORADIM, 2015, p. 26). O termo cognição de professores é usado, segundo o autor, como uma expressão que agrega a vida mental dos professores, sendo associado a vários outros vocábulos, como crenças, conhecimento, teorias, atitudes, imagens, hipóteses, metáforas, concepções e percepções dos professores (CORADIM, 2015).

Borg (2003) sublinha que a cognição envolve o contexto e suas demandas, como elas se ajustam e interagem com o contexto. Por esse viés, pesquisas que tratam da cognição no campo educacional, principalmente as que se referem à cognição de professores, revelam a importância de seu papel no processo de aprendizagem ao descreverem e identificarem o que os professores conhecem, pensam e acreditam (e.g. REIS, 2005) (CORADIM, 2015, p. 31).

Para, de fato, iniciar a análise de todas as entrevistas gravadas em áudio e vídeo, todas foram transcritas, dialogando com que Telles (2002, p. 103) propõe nesse tipo de pesquisa, que “o pesquisador produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio, dos diários e questionários”.

Para a transcrição das entrevistas, baseamo-nos em Coradim (2008) e utilizamos as seguintes convenções:

1. [00.00]: marcação do tempo do início de cada fala, da PP e das professoras participantes, como podemos visualizar nos **apêndices C, D e F**;
2. substituição do nome da pesquisadora para PP e das participantes para P1, P2, P3, P4 e P5;
3. [xxxxx]: palavras que não foram compreendidas;
4. (...): marcas de hesitação;
5. /: cortes nas palavras;
6. { } : comentários da transcritora/PP;
7. descrição das palavras como foram ditas.

---

<sup>23</sup> Sensação (como a informação é adquirida); Percepção e reconhecimento (significado); Aprendizagem e memória (armazenamento e modificação); Pensamento e consciência (reflexão); Tomadas de decisão (previsão; consequências); Controle motor (comportamento); Linguagem (comunicação) (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001 *apud* CORADIM, 2015).

Para finalizar esta seção, ofertamos um quadro-síntese das categorias e dimensões analíticas identificadas por meio da análise dos dados de P1, P2 e P3.

**Quadro 2:** Dimensões e categorias analíticas

DIMENSÕES ANALÍTICAS	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ANALÍTICAS	
1ª: Aprendizagem docente sobre o ensino de LIC (perguntas 2-4)	Momentos formais Momentos informais	
2ª: Motivações para o ensino de LIC (pergunta 6)	Interesses pessoais	Desenvolvimento cognitivo do público-alvo
	Interesses profissionais	
	Avaliação	
3ª: Cognição sobre o ensino de LIC (perguntas 7-9)	Apreciação	
		Recurso didático-pedagógico



	Avaliação	Formação docente
		LIC
		Desenvolvimento cognitivo do público-alvo
	Concepção	LIC
		LI
		Aprendizagem
	Autoavaliação	
	Exemplificação	Prática pedagógica (coletiva)
		Prática pedagógica (individual)

4ª: Cognição sobre o bilinguismo (pergunta 11)	Concepção	Bilinguismo
	Apreciação	Prática pedagógica (coletiva)
	Exemplificação	
5ª: Percepção sobre bilinguismo X Contexto de atuação (perguntas 10, 12-14)	Perspectiva teórico-metodológica	
	Apreciação	
	Exemplificação	Prática pedagógica (coletiva e individual)
	Avaliação	Bilinguismo
		Contexto bilíngue
		Desenvolvimento cognitivo do público-alvo
	Aprendizagem	

	Concepção	Bilinguismo
		Contexto bilíngue
	Recurso didático-pedagógico	Descrição
		Avaliação
		Apreciação
	Autoavaliação	
	6ª: percepção da LM e LI no ensino de LIC (perguntas 15-17)	Concepção
Aprendizagem		
		Bilinguismo
		Receptividade da LI e da LM pelo público-alvo

	Avaliação	Uso da LM pelo professor
	Autoavaliação	
	Exemplificação	Prática pedagógica (individual)

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.7 Perguntas de pesquisa

Dado o contexto de geração de dados, consideramos importante analisar o modo como as professoras participantes da pesquisa pensam o ensino de LI em contextos considerados bilíngues, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que embasam suas práticas e quais os resultados evidenciados por elas. Perante o exposto, apresentamos as perguntas de pesquisa.

1. Como as professoras participantes da pesquisa definem bilinguismo?
2. Qual conceito de bilinguismo as professoras participantes da pesquisa julgam permear o currículo de seu contexto de atuação?
3. Quais os efeitos e/ou consequências da LM e da LI no contexto bilíngue na concepção das participantes da pesquisa?

## 2.8 Síntese das atividades e procedimentos didáticos

Nesta subseção, apresentamos um quadro-síntese das atividades utilizadas para a geração de dados. Inserimos o Quadro 3 para melhor visualização do desenho da pesquisa, onde representamos as perguntas de pesquisa, os instrumentos para a geração de dados, as formas de seu registro, assim como a unidade de análise e foco.

**Quadro 3:** Desenho da pesquisa

PERGUNTAS DE PESQUISA	INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS	FORMA DE REGISTRO	UNIDADE DE ANÁLISE	FOCO
1. Como as participantes da pesquisa definem o bilinguismo?	Entrevista semiestruturada	Gravação em áudio (chamada Google Meet)	Cognição	Concepção das professoras
2. Qual conceito de bilinguismo as professoras participantes da pesquisa julgam permear o currículo de seu contexto de atuação?				Percepção das professoras

3. Quais os efeitos e/ou consequências da LM e da LI no contexto bilíngue na concepção das participantes da pesquisa?				Concepção das professoras
---	--	--	--	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.9 Considerações éticas

Recorremos às diretrizes internacionais, representadas pelo British Educational Research Association - BERA (2011), e nacionais, discutidas por Paiva (2005), Celani (2005) e Reis e Egido (2017) para tecer comentários dos procedimentos éticos tomados durante todo o processo da investigação. Uma vez que entendemos que, para a realização de qualquer pesquisa, seja crucial que o pesquisador cuide, respeite e esclareça todos os possíveis danos e benefícios a todos os envolvidos no processo. Além disso, ao envolver seres humanos, é essencial obter a devida autorização do Comitê de Ética para a viabilidade da pesquisa, também concordamos com Paiva (2005) ao comentar que a ética deve perpassar todos os momentos da investigação para não prejudicar nenhuma das partes envolvidas, o pesquisador ou o pesquisado.

Paiva (2005) julga crucial ressaltar algumas condutas não éticas que levariam, então, a uma descaracterização da veracidade e/ou autenticidade da pesquisa, que, dentre outras questões, os dados poderiam ser massageados. Assim, ela utiliza o conceito de Howe e Moses (1999), ou seja, alterar algum dado para confirmar determinada hipótese. Principalmente nesta pesquisa, por lidarmos com o ensino de LI para crianças, ao desempenhar alguma atitude similar a essa, acarretaria, muito provavelmente, em dados não verídicos e não condizentes com a realidade, o que, além de não ser ético, seria uma forma de descredibilizar o papel de professora das participantes e do contexto em que atuam, uma vez que, ao adulterar algum dado ou sugerir alguma conclusão distinta do que foi verificado no *corpus*, seriam verificadas situações não verídicas que acontecem em tais contextos.

Por tratarmos do ensino de LI e do bilinguismo com crianças, é de extrema importância visar pelo anonimato das professoras que participaram, bem como do contexto escolar em que estão inseridas, como lembra Celani (2005). Todas essas possibilidades e preocupações foram minuciosamente descritas na Plataforma Brasil, e, após análise e entrega de todos os documentos necessários, recebemos o parecer positivo, sob o número 3.956.350. Após a mudança de foco de investigação, em decorrência da pandemia da covid-19, como explicamos ao longo deste capítulo, anexamos algumas emendas atualizando nossos participantes, riscos e benefícios e obtivemos uma

nova aprovação, sob o número de parecer 4.501.232.

Os principais documentos anexados na plataforma foram o projeto desta pesquisa em si, no qual estão contemplados objetivos, justificativas, embasamento teórico e cronograma provisoriamente estabelecido para a realização da pesquisa, o roteiro da entrevista semiestruturada que aplicamos às professoras, o currículo lattes da PP e da orientadora deste trabalho, além dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregues às professoras. Esses termos, que estão em anexo, estipulam os objetivos da pesquisa, os riscos e os benefícios que a pesquisa acarretará ao participante e explicam como ocorrerá essa participação dos indivíduos, além de explicitar a respeito da preservação de suas identidades e dos contextos em que atuam, visando, assim, a proteção da privacidade dos indivíduos envolvidos, como prevê o *British Educational Research Association* (BERA, 2011). Ainda segundo BERA (2011), para preservar a identidade e o anonimato dos participantes, foram utilizadas siglas para distingui-los, como já descrevemos ao longo desta pesquisa.

Todos os TCLE foram devidamente preenchidos por todos os envolvidos e, no momento da análise, buscamos compartilhar resultados e reflexões com as professoras para, assim, demonstrar transparentemente os resultados, corroborando a ética na pesquisa como prezam Paiva (2005), Reis e Egido (2017), BERA (2011) e Celani (2005).

Essa atitude seria o que Telles (2002) comenta e Reis e Egido (2017, p. 239-240) denominam ética emancipatória. Nas palavras dos autores,

A Ética Emancipatória vai além da ética formal, pois quem realiza a pesquisa necessariamente retorna aos participantes com as análises [...] pratica o caminho de volta com a finalidade de fortalecer a posição do participante, pelo exercício de divisão de poderes sobre a análise, pela incorporação de sua voz no relato final, pela possibilidade de aprender com (e, por que não, sobre) a pesquisa, por meio de consideração analítica e não apenas reprodutiva das reações e pontos de vista do participante.

Mais uma vez, buscamos ter desempenhado a ética emancipatória por meio do diálogo com as participantes, as quais atuaram, de acordo com Telles (2002), como agentes e não sujeitos, ao participarem ativamente da geração dos dados, por meio da participação nas entrevistas.

As professoras, pelo fato de algumas terem mencionado o interesse em uma realização de pós-graduação para melhor compreender a área e refletir tais conhecimentos em suas práticas, podem se interessar por conhecer mais sobre a temática da presente pesquisa, ou seja, a cognição de professores atuantes em contextos bilíngues sobre o ensino de LI para crianças, o bilinguismo, bem como a utilização da LP e da LI nas aulas, podendo, assim como a PP, (re)significar suas práticas pedagógicas considerando os resultados dessa pesquisa para proporcionar um maior

desenvolvimento por parte deles em LI em um contexto bilíngue.

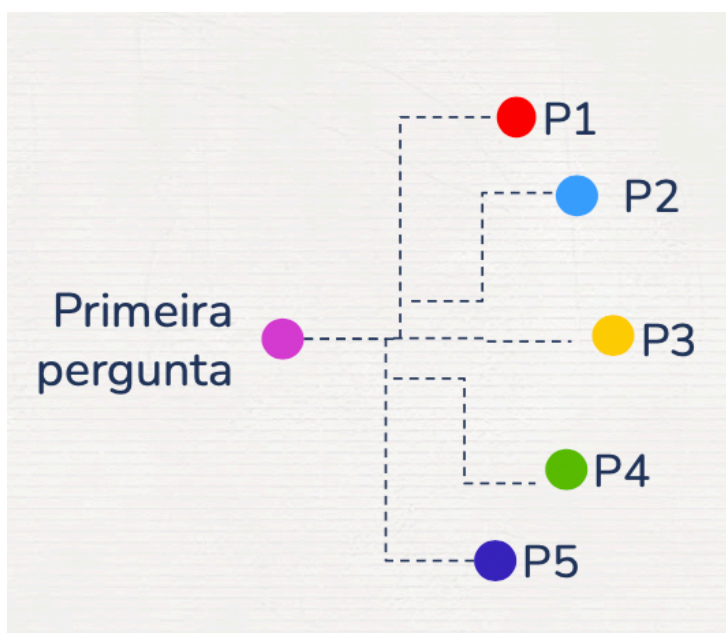
Além disso, o resultado da análise será compartilhado com as professoras, para que possam validá-la e que possíveis ajustes sejam possíveis de serem feitos. Algumas considerações advindas desse exemplo de ética emancipatória serão apresentadas no capítulo final da dissertação.



### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise e a discussão dos resultados obtidos com base na geração dos dados e na literatura especializada. Considerando o número de questões analisadas, a familiaridade entre suas temáticas e com base na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), dividimos a análise em seis dimensões, a saber: 1. Aprendizagem docente sobre o ensino de LIC; 2. Motivações para o ensino de LIC; 3. Cognição sobre o ensino de LIC; 4. Cognição sobre o bilinguismo; 5. Percepção sobre bilinguismo X contexto de atuação profissional; 6. Percepção da LM e da LI no ensino de LIC. Optamos por analisar as respostas de todas as participantes à pergunta 1 e assim sucessivamente, como no esquema a seguir.

**Esquema 1:** Ordem de análise das respostas às perguntas da entrevista



Fonte: Elaborado pela autora.

Antecipadamente, informamos que cada dimensão comporta categorias e subcategorias analíticas, como veremos na seguinte análise. Com o intuito de promover uma leitura fluida e auxiliar na identificação, optamos por inserir as categorias em **negrito** e as subcategorias em *itálico*. Destacamos, ainda, que o apêndice B da presente dissertação traz um glossário contendo os termos guarda-chuva que utilizamos em nossas categorias analíticas. Eles são termos importantes para o

leitor identificar como compreendemos cada uma das categorias e subcategorias que apresentamos em nossa análise. Passamos, então, para a análise dessas dimensões<sup>24</sup>.

### 3.1 Aprendizagem docente sobre o ensino de LIC

Esta subseção compreende a análise das perguntas dois, três e quatro do questionário, as quais apresentam uma breve contextualização a respeito da experiência, das oportunidades de aprendizagens e estudos sobre o ensino de inglês para crianças das professoras participantes durante sua graduação, pós-graduação e outros momentos de formação docente continuada. Ao ser questionada sobre em que momentos/disciplinas teve a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças (Pergunta 2), P1 afirmou que teve a oportunidade de estudar nas disciplinas de Psicologia da Educação e também em Metodologia da LI, nas Oficinas Oral e Escrita de LI e na disciplina de Literatura Infantil.

É (...) nossa faz tempo, mas acredito que tenha sido (...) nas aulas (...) pouco na aula de Psicologia da Educação, um pouco na aula de Metodologias (...) eu não vou lembrar os nomes das disciplinas, um pouco também na aula (...) na aula de língua inglesa, nas oficinas de (...) de escrita, de (...) oral, eu lembro que a gente comentou bastante e também a gente comentou bem brevemente na aula de literatura infantil, que a gente viu uma parte de como ensinar literatura pra criança, como ensinar língua inglesa através de literatura. (P1) [L18-L23]

P2, por sua vez, relata que não se lembra se teve contato com estudos sobre o ensino de LI para essa faixa etária, explicando que o foco, no curso de Letras, recai no ensino do segundo ciclo do Ensino Fundamental, não convivendo, portanto, com crianças menores.

Eu não lembro {breve risada} (...) pro ensino infantil não, porque Letras é do Fundamental II pra frente, né. (P2) [L215-L216]

P3 ressalta que não possuiu, durante sua graduação, disciplinas focadas no ensino de LI para crianças e que, por essa razão, seu conhecimento como professora para tal faixa etária foi pautado na prática.

Nossa (...) que eu me lembre não teve uma disciplina focada nisso. O que poderia, o que teria sido bem interessante se tivesse (...) mas pelo o que eu me lembre não teve nenhuma disciplina focada nisso, é (...) pod/, dev/ ter sido mencionado em

---

<sup>24</sup> Embora a unidade de análise seja a cognição, adotamos a percepção como pertencente a essa área de estudo. Segundo Reis (2015 *apud* CORADIM, 2015, p. 51), “[...] a percepção é definida como algo que está infiltrado na mente do ser humano, informando-o sobre o que vê. Já a cognição refere-se àquilo que as pessoas pensam, acreditam e fazem.

uma aula ou outra, didática, né, aula de didática, mas (...) mas 95% do que eu aprendi foi mesmo (...) fazendo. (P3) [L395-L398]

P4 relata, da mesma forma, que não teve disciplinas que tratassem do ensino de LI para crianças na graduação e também na especialização, ou seja, antecipa a resposta da pergunta três. A profissional menciona o fato de ter tido o desejo de trabalhar com o ensino de LI para essa faixa etária em sua especialização e teve dificuldades, tanto para encontrar materiais como também no auxílio da escrita do trabalho.

Em nenhum momento (...) {breve risada} nem na minha especialização também, viu (...) (L 656-657)

E até na minha especialização eu, como eu tava trabalhando mais com o ensino infantil eu quis fazer uma coisa voltada pra essa área eu tive bastante dificuldade, assim, de achar (...) coisas e, e também assim (...) ach/, achar material e também ter professor, assim, que conseguisse orientar, sabe. (P4) [L661-L664]

P5 expõe que o pouco contato que teve foi estudando a LI na disciplina de Linguística Aplicada, na qual houve discussões acerca da aquisição de linguagem, mas não menciona, especificamente, o ensino de LI para crianças.

Não tive. Assim, na verdade, a gente acabou estudando em linguística aplicada (...) a língua inglesa (...) a gente estudou um pouco sobre aquisição de linguagem, sobre (...) mas assim, a, a, falou, eu conver/, teve assim alguns tópicos sobre o ensino, né, no, em (...) colégios, mas era tudo muito (...) muito teórico, muito assim, sabe, nas ideias, não era nada mais aprofundado. (P5) [L1017-L1021]

Com relação à pergunta três, a qual buscou identificar em que momentos, na pós-graduação, as professoras tiveram oportunidade de estudar inglês para ensinar crianças, P1 afirma que o foco nesse cenário foi breve e que foi comentado na disciplina de Formação de Professores.

Na minha pós-graduação a gente (...) também foi bem brevemente, nós comentamos sobre a (...) o [xxxxx] para crianças na aula da Josi e da Luciana sobre (...) formação de professores (...) e foi basicamente essa aula que a gente teve, essa disciplina que comentou sobre o assunto, que as outras eram mais na linguística, no (...) análise do discurso, esse tipo de coisa. (P1) [L25-L28]

P2 assegura que, além de não ter havido esse foco em sua graduação, na pós-graduação, também não ocorreu, uma vez que o ponto central era a língua e não havia menção sobre o ensino para crianças.

Não, também não. Na pós-graduação é focado só em língua e não tem nenhum momento pra (...) pra criança. (P2) [L220-L221]

P3, no início da entrevista, já tinha afirmado que não havia cursado pós-graduação. Sendo assim, tal pergunta não foi aplicada a ela. P4, como já mencionado, relatou que não teve oportunidade de aprofundar seus estudos sobre a área em sua especialização. Foi possível identificar, na primeira pergunta aplicada à P5, que ela também não finalizou nenhuma pós-graduação. Dessa maneira, tal pergunta não foi empregada a ela.

No que se refere à quarta pergunta, sobre os outros momentos voltados para essa aprendizagem, identificamos que P1 e P5 relatam que irão buscar, em breve, um aprimoramento, de fato, formal, ou seja, por meio de especializações ou pós-graduação, categoria que denominamos como **momentos formais**. Já P2, P3 e P4 revelam que têm acesso ao conhecimento e a informações para atuar em tal contexto de maneira informal, por meio de cursos on-line ou *sites* relacionados à área, por exemplo, o que denominamos de **momentos informais**. P2, ainda, afirma que a instituição em que atua irá oportunizar aos professores uma pós-graduação em ensino bilíngue.

Atualmente eu não (...) nós não temos muitas (...) eu não tenho muita oportunidade, na verdade eu vou começar até um curso semana que vem sobre o ensino bilíngue para crianças e pré adolescentes, que é o ensino fundamental no geral, mas (...) depois que eu terminei o mestrado em 2019 eu não fiz nenhum curso, nenhum aprimoramento. (P1) [L31-L34]

Estudar... {breve risada} Ah (...) buscando conhecimento [xxxxx] material que a gente trabalha (...) mas (...) em termos de graduação e curso (...) só formação informal, né (...) aquelas formações é (...) tipo seminário ou (...) é (...) encontros online, né (...) nesses últimos 3, 4 anos que é a minha experiência no ensino bilíngue (...) sempre foi (...) esse tipo de contato. [L 224-L227] (...) esse ano eu vou fazer uma pós em (...) ensino bilíngue por uma porque a, a instituição vai ajudar (...) e também porque sempre foi o meu interesse, né (...) é só. (P2) [L208-210]

Olha (...) estud/, estudar assim, fazer curso eu não tô fazendo nada, eu leio algum material, algum artigo, vejo (...) vídeos, aulas assim no (...) sabe, assim, em plataformas que oferecem aulas, tipo (...) esqueci o nome (...) Coursera, sabe, esse tipo de plataforma, eu tento fazer alguns cursos assim. (P4) [L667-L670]

P3 menciona um fato externo ao contexto de trabalho e estudos, trazendo uma situação de sua vida pessoal que influenciou a prática como professora, a maternidade. A profissional relata que, após ter se tornado mãe, houve um interesse maior em compreender como ocorre o desenvolvimento infantil em relação à aprendizagem de línguas por meio de pesquisas em *sites* sobre a temática, assegurando que busca uma formação informal, similar à P2 e à P4.

Hmmm (...) deixa eu pensar (...) eu acho que depois que eu virei mãe (...) eu me interessei mais (...) na, na teoria, porque eu conheço mais a prática, né. Mas eu acho que, depois que eu me tornei mãe eu me interessei mais pela teoria de pesquisar em site de, de (...) de ensino de línguas, em site de desenvolvimento infantil pra ver

como que o cérebro da criança assimila diferentemente a aprendizagem do inglês. (P3) [L404-L408]

Uma vez que P5 havia mencionado, no início da entrevista, que, com o apoio da instituição em que atua, iria iniciar uma nova pós-graduação, PP, ao proferir a quarta pergunta, relembra esse fato, citando a pós. É por esse motivo que a professora, dessa maneira, responde assentindo com o que PP disse, de forma contextualizada para mencionar a pós-graduação. P5, além disso, assente com P2, P3 e P4, ao citar o fato de buscar uma formação informal.

Aham (...) é, então, é (...) nessa pós a gente tá fazendo umas atividades, né, sobre isso, só que uma, uma das, uma das pós que eu comecei, é (...) eu fiz, eu terminei uma disciplina que era sobre o ensino de inglês de forma geral, né, não, não especificamente pra crianças (...) mas (...) a gente estudou também a forma que as crianças aprendem, então assim agora (...) eu tô voltando a estudar isso melhor (...) é, eu sempre estudei também né, justamente pra poder dar aula nas escolas que eu dou por conta, né (...) é, em procurar texto, procurar vídeos, mas (...) é (...) e agora nessa pós eu vou ter mais oportunidade de, de, estudar isso. (P5) [L1025-L1032]

Com base nessas informações, percebemos que não houve disciplinas específicas que discutissem o ensino de inglês para crianças na graduação das participantes da pesquisa, mas P1 menciona algumas disciplinas que oportunizaram a discussão sobre a temática no contexto da graduação. P5 também cita uma disciplina na graduação, porém, ressalta que esta não oportunizou estudos de LIC ou bilinguismo, mas sim sobre a aquisição de linguagem. Dessa forma, a aprendizagem docente, por essa especificidade, em sua grande maioria, ocorreu em momentos informais, de interesse das próprias professoras, em função da necessidade de se aperfeiçoarem para atuarem em seus contextos de ensino.

Silva (2019) menciona que, como não há uma formação específica em cursos de Letras para atuar com crianças e nos cursos de Pedagogia para atuar com língua estrangeira, cabe à escola, ou seja, o futuro ambiente de trabalho desse profissional, formar o professor. Sobre a formação do aluno-professor, uma outra carência que também pode ser verificada, segundo Lima e Margonari (2019) e Moura (2019), é a pouca ênfase dada para o ensino de LI na EI e no primeiro ciclo do EF, e elas atribuem essa questão justamente à inexistência de parâmetros oficiais que regulem o ensino de LI nesses segmentos.

Identificamos que todas as participantes relataram buscar uma formação informal, corroborando Fernandes (2016), o qual afirma que, por não possuírem conhecimento teórico necessário para atuar em contextos bilíngues, os professores acabam buscando outras formas de adquirir conhecimento que possam auxiliar em suas práticas.

Ainda, P1, P2 e P5, ao relatarem que irão iniciar uma pós-graduação em ensino bilíngue, viabilizado pela instituição em que atuam, corroboram o que Micheli (2020) compreende como responsabilidade escolar, que, para a autora, consiste na oportunização de momentos de estudo e de planejamento em conjunto em relação ao ensino de LI e também das áreas de conhecimento que são ensinadas através dela. A escola em que as profissionais atuam, ao propiciar que os professores realizem essa pós-graduação, permite que eles busquem novos conhecimentos que antes não detinham para atuar no contexto, justamente pela lacuna existente em suas formações acadêmicas.

### 3.2 Motivações para o ensino de LIC

Quando questionados sobre as motivações que as levaram a lecionar inglês para crianças, na pergunta seis, identificamos pelas respostas das participantes que tais motivos estavam relacionados às categorias analíticas denominadas de **interesses pessoais** e **profissionais**. No que se refere ao primeiro, percebemos por meio da sua identificação com o público-alvo, além do gosto pela faixa etária, bem como pelo reconhecimento da forma como esse público interage e trata o professor.

É (...) na verdade eu sempre gostei muito de criança e adolescente, né, no geral, assim, sempre me dei muito melhor com eles. É (...) então quando surgiu a oportunidade de que eu, na verdade uma professora que já trabalhava lá na Y<sup>25</sup> convidou (...) falou pra eu mandar meu currículo lá pra trabalhar com criança. É (...) eu nunca tinha trabalhado em escola regular antes, então eu fiquei meio, meio receosa, mas (...) como eu sempre gostei, aceitei o desafio e eu amo muito trabalhar com crianças, porque elas são bem mais carinhosas, elas (...) te respeitam mais, esse tipo de coisa. (P1) [L 43-L49]

Ah, com certeza a facilidade que eles têm em assimilar e entender (...) sem precisar necessariamente de regra e (...) teoria (...) eles aprendem a língua vivendo, né, ouvindo e (...) como eles aprendem a língua materna, né, naturalmente, então isso é bem, foi bem (...) atrativo pra mim. (P3) [L 438-L441]

Hum (...) olha, o maior motivo acho que foi (...) é, o desafio, porque eu já havia lecionado pra (...) pra adultos, né (...) e aí (...) foi encarar um desafio, fazer uma coisa diferente, porque (...) sei lá, parece mais fácil né, porque é criança, aí brinca e tal mas (...) sai tot/, saiu totalmente da minha zona de conforto, de usar (...) livro (...) e de gi/, e de ter feedback também né, porque criança (...) dependendo da idade você não tem um feedback imediato ali, né, você não sabe o que tá acontecendo, ela não [xxxxx], ainda tá aprendendo a se expressar. (P4) [L694-L699]

É (...) vários {breve risada} (...) deixa eu pensar (...) bom, o primeiro motivo na verdade era porque eu não gostava de dar aula pra adultos e (...) adolescentes, é, foi isso, e aí eu comecei a dar aula por acaso na verdade pra crianças, né (...) foi (...)

<sup>25</sup> Utilizamos a letra Y para manter o anonimato do contexto escolar.

foi assim, um emprego que (...) é, me oferecem e aí (...) e , eu gostei porque é mais fácil lidar com crianças, assim (...) na minha opinião, na hora de (...) de dar aula. (P5) [L1045-L1049]

O **interesse profissional**, por sua vez, diz respeito à oportunidade de lecionar nesse contexto e também na educação básica.

Ham (...) mesmo sem ter muito conhecimento da, da área bilíngue (...) antes, né, porque como eu tive, é (...) experiência fora do país (...) então, antes (...) quando eu era só formada (...) é (...) em inglês na academia (...) eu tinha (...) esse contato com crianças e ele é mais fácil porque criança ela não questiona a tradução, né, ela não quer saber o que significa, quando (...) eu comecei a, a lecionar pra (...) adolescentes e adultos tem, tem essa (...) pegada. Eu tive contato fora do país com o ensino bilíngue, foi a primeira vez que eu tive, que daí é usar a língua pela língua e (...) aí eu achei mais fantástico ainda (...) porque (...) não tem como questionar, né, porque você tá (...) falando na língua, então não, não se questiona língua pela língua (...) e (...) o meu interesse sempre foi continuar com crianças (...) porque a criança tem, ela tem mais facilidade né, o canal dela é mais aberto. (P2) [L242-L251]

Além disso, identificamos a categoria **avaliação**. Entendemos que ocorre tal classificação quando há um posicionamento crítico das participantes com relação a alguns aspectos, como participação dos alunos durante as aulas, metodologia de ensino, LIC, bilinguismo, enfim, as temáticas que permeiam o foco das entrevistas. P4, nesse momento, avalia o desenvolvimento cognitivo do público-alvo em sua fala, ao refletir sobre o retorno das crianças no ensino de LI.

(...) de ter *feedback* também né, porque criança (...) dependendo da idade você não tem um *feedback* imediato ali, né, você não sabe o que tá acontecendo, ela não [xxxxx], ainda tá aprendendo a se expressar. (P4) [L697-L699]

Por meio da pergunta seis, foi possível identificar que P1, P3, P4 e P5 relataram motivações pessoais para atuar na área, refletindo sobre o gosto pessoal que possuem pela faixa, sendo descrita por elas como aquela que abrange alunos mais receptivos e abertos a aprenderem, além da facilidade que possuem em assimilar e aprender e também de lidar com eles de forma geral. A questão do desafio que instigou P4 foi por já ter o costume de trabalhar com adultos e desejar algo novo ou, ainda, está relacionada ao fato de, no caso de P5, não gostar de lecionar para adolescentes e adultos. O interesse profissional, por sua vez, foi tratado por P2, no qual a profissional menciona o fato de ter vivido fora do país por um período, vivenciando a educação bilíngue e, assim, surgiu o desejo de continuar trabalhando nesse contexto e faixa etária na área educacional brasileira.

### 3.3 Cognição<sup>26</sup> sobre o ensino de LIC

<sup>26</sup> A cognição diz respeito ao conhecimento das professoras com relação ao ensino de LIC e ao conceito do bilinguismo.

A presente seção compreende as perguntas de número sete a nove, as quais buscam compreender o conhecimento das participantes a respeito do ensino de LIC, bem como os aspectos positivos e negativos em se ensinar uma LE nesse contexto, de acordo com a visão das profissionais. No tocante à pergunta sete, “O que você pensa/Qual é a sua opinião a respeito do ensino de inglês para crianças?”, identificamos as seguintes categorias: **apreciação**, **avaliação sobre o recurso didático-pedagógico**, sobre a *formação docente* e sobre *LIC* e **concepção** de *LIC*, *LI* e *aprendizagem*.

Compreendemos que a categoria **apreciação** é utilizada para representar os momentos em que as professoras emitem adjetivos de cunho positivo ou negativo para representar suas opiniões, no intuito de qualificar a metodologia utilizada ou expressar suas satisfações em relação à área de trabalho. P1, por exemplo, julga fantástico a circunstância de a criança aprender de forma mais veloz quando comparada a outras faixas etárias. Além disso, ela ressalta que é satisfatório o fato de os alunos compreenderem a LI nas mais diversas situações diárias escolares. P2, da mesma forma, demonstra **apreciação** ao explicar como concebe a aprendizagem de uma segunda língua na infância. P4, ao tratar sobre a LIC, tece apreciações utilizando adjetivos de cunho positivo, como “legal”, “importante”, “necessário”.

Eu acho incrível, porque a criança aprende muito mais rápido que (...) um adolescente ou um adulto, ela absorve muito o que a gente fala, principalmente nesse contexto assim, que eu tô, que é o bilíngue, como eu só falo inglês com a criança até em momentos que não são da aula, por exemplo bronca, ou até fora de sala de aula, eu percebo que eles entendem tudo, completamente tudo assim, então eu acho que quanto mais novo, mais interessante, assim, o trabalho, porque ele já vai tá sendo inserido nesse, nessa nova língua aos pouquinhos. (P1) [L52-L57]

([...]) É fantástico ver, né, a criança (...) responder, assimilar e (...) e com o tempo (...) responder junto, né, compreensão pelo, pelo uso mesmo da língua. (P2) [L257-L258]

(...) eu acho legal, acho interessante, acho importante e necessário (...) porque a criança tá numa idade que ela tem uma plasticili/, pra, prablaba (...) plasticili/, nossa (...) plasticidade cerebral incrível. (P4) [L 722-724]

Identificamos exemplos de apreciação de cunho negativo nas falas de P4 e P5, que citam que o ensino de LI para crianças no referido contexto pode não ser efetivo.

(...) acaba não (...) talvez não atrapalhando, mas talvez (...) não sendo tão (...) sabe, efetivo, assim. (P4) [L727-L728]

(...) pela experiência que eu já tive (...) é (...) eu acho que (...) o ensino de inglês ele é (...) ham (...) não é efetivo, né. (P5) [L 1055-1056]



é, eu acho que o ensino de inglês ele é muito (...) superficial, [xxxxx] muito só a língua (...), que as pesso/, que os professores e as escolas se preocupam (...). (P5) [L1064-L1066]

Enquanto compreendemos a **apreciação** como referente ao uso recorrente de adjetivos que caracterizam determinada ação, ainda nas respostas à pergunta sete, identificamos nas falas de P4 e P5, novamente, a **avaliação**. P4 avalia *o recurso didático-pedagógico* utilizado no contexto em que atua e também avalia *a formação docente*, como veremos, respectivamente, a seguir.

(...) eu acredito que tenha que ter um (...) um currículo assim, mais certo sabe, por exemplo, ai, as crianças (...) (L 703-704) (...) tão aprendendo habilidade motora (...) então a gente (...) fazer alguma coisa, sabe, a gente saber atividades que eles fazem pra gente poder fazer também e falar, a gente sabe que eles não vão responder mas por exemplo, ai, vam/, sei lá, movimento de pinça usando alguma coisa relacionada com cor, entende, esse tipo de coisa (...) e com os mais velhos também, mesma coisa, sabe (...). (P4) [L704-L710]

(...) eu acho que falta essa noção de como funciona o cérebro e o corpo da criança, quais são as atividades que vão fazer eles se interessarem mais, aprenderem mais sabe (...) e muita coisa assim que eu sinto que desliza, assim, é, é, a gente desliza porque não tem conhecimento, sabe, mais coisas básica (...) só que a gente não estudou então pra gente as vezes passa des/, despercebido, as vezes a gente corre em alguma coisa, fala alguma coisa rápido ou usa um vocabulário inadequado, uma palavra que é muito difícil (...) sabe, que poderia ter sido substituído por um sinônimo mais fácil (...) eu pelo menos porque como tô acostumada a dar aula pra adulto então, tipo tô naquele pique que todo mundo tá entendendo tudo, sabe (...) com a (...) com as crianças é diferente (...) [L710-L719] (...) assim se a gente (...) faz alguma coisa errada também, pode influenciar lá na frente o aprendizado, sabe (...) e essa, acho que essa falta de conhecimento nosso, assim (...) acaba num (...) talvez não atrapalhando, mas talvez (...) não sendo tão (...) sabe, efetivo, assim, do que se a gente tivesse algum conhecimento melhor assim, sabe. (P4) [L725-L729]

P5, assim como P4, **avalia a formação docente**, lamentando o fato de não possuir preparação, no curso de Letras, para lidar com crianças pequenas e situações como coordenação motora, por exemplo.

(...) eu acho que (...) os professores que (...) é (...) que são formados em letras, né, eu tive que lidar com isso, é (...) a gente não tem preparação para lidar com crianças de fundamental I (...) né, porque (...) as atividades que eles precisam realizar elas são mais lúdicas, a gente precisa desenvolver coordenação, a gente tem outras coisas que a gente precisa desenvolver na criança para que ela possa aprender (P5) [L1059-L1064] (...) nos nossos estudos de como professores de letras e tal, então (...) eu acho que (...) tem que aprofundar mais, eu acho que as professores tem que ter uma formação (...) pedagógica em pedagogia mesmo melhor do que t/, do que a gente tem hoje (...) pra trabalhar nesse contexto. (P5) [L1069-L1072]

No que tange à avaliação do currículo que P4 realiza, ao lamentar o fato do recurso-pedagógico não estar alinhado com as atividades desempenhadas em LM no contexto escolar, lembramos que Moura (2019) partilha, em suas discussões, de tal queixa, ao dizer que a existência

de um currículo é de suma importância, visto que, assim, há uma regulamentação não só do que é ensinado, mas quais conteúdos e estratégias devem ser empregadas, além das razões para isso ocorrer, visando contemplar, assim, contextos heterogêneos e plurais. Mais do que isso, segundo Moura (2019), o currículo deve contemplar identidades culturais, de forma que funcione para as mais diversas culturas em todo o país. Quando isso não ocorre, segundo a pesquisadora, há uma forma desconexa de vivenciar sistemas educacionais bilíngues.

Já sobre a avaliação que P4 e P5 fazem sobre a formação docente, Faria e Sabota (2019) abordam a questão ao dizer que existe uma carência nos cursos de licenciatura para atuar com a LI, culminando no despreparo para adentrar no ensino bilíngue. Chaguri e Tonelli (2010) explicam que os cursos de formação em Letras deveriam possibilitar que o futuro professor esteja preparado para situações corriqueiras e concretas da rotina de ser professor, e não somente ficar no campo teórico, evitando, assim, que situações como relatam P4 e P5 sobre o despreparo para atuar aconteçam. Além disso, esse professor, para Chaguri e Tonelli (2010), deve, desde a graduação, desenvolver sua criticidade, autonomia e capacidade de reflexão, competências importantes para atuar como profissional posteriormente.

Ainda na categoria **avaliação**, identificamos que P5 a faz relacionada ao *ensino de LIC* no geral, mencionando, também, questões como a forma que o aprendizado dessa língua é mensurado.

(...) eu acho que o ensino de inglês ele é muito (...) superficial, [xxxxx] muito só a língua (...), que as pessoas, que os professores e as escolas se preocupam (...) é (...) e eu acho que a forma também que é mensurado é muito (...) é (...) como que eu posso dizer (...) acho que é errado a forma como é mensurado o aprendizado, é (...) de língua inglesa, justamente por faltar a parte lúdica, né (...). (P5) [L1064-L1068]

P2, por sua vez, para responder à pergunta sete, demonstra qual é sua **concepção sobre o ensino de LIC** e afirma que, na infância, a aprendizagem de LI contribui positivamente para o desenvolvimento da parte cognitiva do ser. Além disso, P3 exprime o que ela concebe sobre o papel da LI no mundo, que é o da necessidade de todos os indivíduos atualmente terem esse conhecimento. Compreendemos, dessa forma, que ela enfatiza sua **concepção** acerca *da LI* especificamente.

Eu penso que (...) ensinar inglês para crianças é uma forma a mais de desenvolver a parte intelectual delas (...) porque abre caminhos, né, existem estudos que comprovam o, o desenvolvimento cerebral, a parte de cognitivo e tudo mais (...). (P2) [L254-L256]

[...] É o futuro, né? Hoje em dia é o, a (...) todos precisam do inglês. (P3) [L443]

Depreendemos que, para P1, o conceito de bilinguismo está relacionado ao uso da LI em todos os momentos na e fora da sala de aula, considerando que há entendimento por parte das crianças. Para

P4, deve haver uma articulação das atividades desenvolvidas em LI e as demais atividades realizadas nas outras disciplinas ministradas em LM. P2, por sua vez, considera o ensino de LIC como essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, no mesmo raciocínio de P4 e P5, que se posicionam lamentando a falta de formação adequada nos cursos de Letras. Isso impede que possuam maior conhecimento teórico acerca do desenvolvimento, capacidade cognitiva, psicológica e física das crianças e, de certa forma, até mesmo a falta de sensibilidade acerca da criança. Foi possível perceber na fala de P5, de forma explícita, e na de P4, implicitamente, na resposta à pergunta sete, o fato de que nos cursos de graduação, o professor não é ensinado para atuar com o ensino de LIC e, dessa forma, padece por haver essa lacuna de conhecimento, que impede que um melhor trabalho seja desempenhado.

Fortes (2013), por exemplo, afirma que há uma visão de que a proficiência bilíngue é mais facilmente alcançada no começo da infância. A autora traz a concepção de Garcia (2011) sobre a aprendizagem de uma LE, de “quanto mais cedo melhor”. Salgado e Dias (2010), baseados em Myers-Scotton (2006), corroboram a visão das autoras ao compreendem que, uma vez que a criança está inserida em um contexto bilíngue desde nova, torna-se mais fácil de ela dominar o sistema sonoro da L2, no caso, a LI.

Tonelli (2014) ainda afirma que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de uma maneira diferente do adulto, pois a criança apresenta questões como a curiosidade e uma necessidade maior de significado ao aprender.

Por outro lado, Fortes (2013) critica essa visão, baseada também no Parecer CME no 01/2007 (RJ) e no Parecer CME no 135/2008 (SP), apontando que, ao afirmar que a proficiência bilíngue é mais facilmente atingida na infância, há um apagamento das relações de poder entre as línguas e também das especificidades de cada uma delas.

A terceira categoria, **concepção** de aprendizagem, foi verificada nas falas de P1 e P3. Nesses momentos, observamos que, ao opinarem sobre o processo de ensino e aprendizagem de LIC, as participantes realizam reflexões acerca da efetividade da aprendizagem de LI nessa faixa etária.

[...] a criança aprende muito mais rápido que (...) um adolescente ou um adulto, ela absorve muito o que a gente fala, principalmente nesse contexto assim, que eu tô, que é o bilíngue, como eu só falo inglês com a criança até em momentos que não são da aula, por exemplo bronca, ou até fora de sala de aula, eu percebo que eles entendem tudo, completamente tudo assim. Então eu acho que quanto mais novo, mais interessante, assim, o trabalho, porque ele já vai tá sendo inserido nesse, nessa nova língua aos pouquinhos. (P1) [L52-L57]

[...] Aproveitar a infância, que é onde o cérebro da criança é mais (...) é (...) flexível, mais (...) absorvente (...) é o momento ideal pra estudar inglês, sem pressão, sem pressão, naturalmente, brincando, lu/ é, de maneira bem lúdica, é (...) inglês pra crianças é (...) o momento ideal pra se estudar uma língua, qualquer uma líng/, qualquer língua, né, não só o inglês. (P3) [L444-L447]

Nesse sentido, com base nas respostas das participantes, compreendemos que o modo como elas entendem o processo de aprendizagem de LIC dialoga com a perspectiva teórica de Garcia (2011) de “quanto mais cedo melhor”, trazida por Fortes (2013), como discutimos ao longo da presente dissertação. Além disso, Salgado e Dias (2010) abordam algumas pesquisas realizadas na área do funcionamento cerebral, de Hull e Vaid (2006, 2007), as quais mostram o fato de que, uma vez inseridos em um bilinguismo precoce, ou seja, na idade abaixo de seis anos de idade, a criança é capaz de desempenhar um envolvimento hemisférico bilateral cerebral, enquanto um bilíngue tardio apenas seria capaz de dominar um dos hemisférios ao utilizar uma das línguas que adquiriu.

Ao analisar a resposta de P3, identificamos uma correlação com acepções de Flory e Souza (2009) e Liberali e Megale (2016), que tratam o fenômeno da globalização e a ênfase que recai na LI em tal contexto, partindo do pressuposto que, em um mundo globalizado, há uma maior comunicação e inter-relacionamento entre pessoas. Fortes (2013), por exemplo, lembra o fato de a LI abrir as portas do mercado de trabalho nas mais distintas áreas, sendo considerada, assim, “um bem de consumo necessário” (FORTES, 2013, p. 2), relacionada à ascensão econômica e a um *status* privilegiado que os falantes dessa língua passam a deter. Ainda segundo Flory e Souza (2009), a LI, portanto, torna-se uma língua mundial, pois, por meio dela, é possível comunicar-se e se relacionar com pessoas de outras nacionalidades, além de adquirir novos conhecimentos de diferentes culturas.

Além disso, compreendemos que, ao tratar da importância que a LI desempenha na vida das crianças no futuro, P3 realiza uma correlação com um dos grandes domínios de educação bilíngue que Megale (2018) propõe, que são os alunos oriundos das classes dominantes. Segundo a pesquisadora, esse domínio refere-se, em sua maioria, ao caráter elitista do bilinguismo, visando o aprendizado de um novo idioma para lazer ou para, supostamente, obter melhores oportunidades de emprego no futuro. Essa visão não corrobora o que Moita Lopes (2008) discute, uma vez que, para ele, a relevância da LI no mundo vai além dessa visão de apenas obter melhores oportunidades no futuro, principalmente pelo fato de muitas pessoas utilizarem a língua para interagir e, basicamente, viver em alguns contextos, dessa forma, atualizando-a e a modificando, ao incluir sotaques, construções e jargões distintos do que a gramática tradicional da LI propõe.

No que se refere à pergunta oito, sobre os pontos positivos do ensino de LIC, identificamos as seguintes categorias analíticas: **apreciação**, **avaliação** sobre o *desenvolvimento cognitivo do público-alvo* e sobre *LIC*, **exemplificação** da *prática pedagógica coletiva e individual* e **autoavaliação**.

P4 demonstra **apreciação** ao ensinar LI para crianças, dizendo que é ótimo, “Ai, eu, assim (...) pra mim é ótimo (...)” [L 732] e em “então isso pra mim é bem legal” [L 750]. Identificamos apreciação, também, na fala de P5, em “isso é bem interessante de observar [L 1108]”.

No que refere à categoria **avaliação**, entendemos que essa classificação está relacionada aos momentos em que as professoras refletem sobre a capacidade de os alunos de responder de forma rápida e adequadamente aquilo que é perguntado, situada e circunstanciada. Por isso, compreendemos que são os momentos em que elas **avaliam o desenvolvimento cognitivo do público-alvo**. Verificaremos, em seguida, as informações fornecidas por P1, P2 e P5, que dizem respeito à forma com que os alunos recebem a LI e como é sua interação e receptividade da língua.

Ah (...) acho que mais ou menos o que eu falei, dos aspectos positivos, elas rês (...) elas (...) você tem um *feedback* delas muito bom e muito rápido, é (...) você vê que elas entendem super bem o que você fala, as atividades que a gente faz. (P1) [L60-L63]

(...) A criança sempre (...) tem sede de aprender (...) ela tá sempre pronta, disposta (...) né, você não chega nunca na aula (...) e vê cara de cansada {risada} ela nunca vai, ela não, ela não é desmotivada a aprender como outra faixa etária as vezes, né, apresenta. (P2) [L261-L263]

(...) Acho que o positivo é isso, você vê a (...) a criança não vai precisar pegar aquele conteúdo em casa de novo em casa e revisar pra daí assimilar, não, tá assimilando ali, na hora, no momento, simultaneamente. (P3) [L454-L456]

(...) também tem os aspectos (...) ah (...) tipo, cognitivos, né, os aspectos positivos que, que afetam a criança cognitivamente né, a gente vê assim, que as crianças que tem (...) ah (...) o que tão no ensino de inglês desde pequenas, eu vejo que eles tem um raciocínio muito bom, eles (...) ah (...) tem um desenvolvimento (...) intelectual, cognitivo melhor do que as crianças que não estudam o inglês, isso por experiência assim, né, de anos (...) que dá pra (...) deu pra perceber (...) e esses alunos com carga (...) horária de inglês maior (...) claro que tem outros aspectos também, né, sociais que influenciam, mas (...) eu vejo que eles são muito mais lógicos, eles são muito mais rápidos (...) ah (...) é (...) é, em questões lógicas assim mesmo, sabe. (P5) [L1100-L1108]

Para dar continuidade em sua **avaliação** relacionada *ao desenvolvimento dos alunos em um contexto de ensino de LIC*, P1 menciona a influência que a aprendizagem de LI exerce, também, sobre a aprendizagem de LM.

(...) E isso acaba refletindo no portu (...) na língua materna também né, como eles aprendem basicamente as duas juntos ali no Y, reflete muito na aprendizagem da língua materna, uma parece que ajuda a outra. (P1) [L62-L64]

Identificamos, novamente, que houve **avaliação** na fala de P5, relacionada ao *ensino de LIC*, perpassando por reflexões como a facilidade de ensinar indivíduos que possuem maior acesso à língua por terem oportunidades maiores de vivenciá-las.

(...) é mais fácil de ensinar crianças que tão nesse contexto né, que tem esse acesso ao, a (...) a língua, que tem acesso a cultura (...) diferente, enfim, né,

eles têm uma vivência maior com o inglês (...) [L1093-L1095] é (...) então, assim, a criança, ela fica mais interessada nessa novidade. (P5) [L1096-L1099]

Verificamos, aqui, que, ao dizer que é mais fácil ensinar os alunos do contexto bilíngue em que atua, os quais costumam ter acesso à língua e a culturas diferentes, P1 e P5 corroboram Liberali e Megale (2016). Pela descrição das participantes ao longo das entrevistas, compreendemos que o contexto se trata de uma EBE. Apesar de as autoras lamentarem o fato de o EBE ainda não ser regulamentado, elas trazem benefícios, como, além de aprender a língua de prestígio, LI, como mencionam, promove maior aprendizagem da LM dos alunos também.

P3 utiliza de exemplos trazidos de sua própria prática e, ao englobar o pronome pessoal “você”, inclui outro profissional, de forma coletiva, ou seja, generaliza como esse processo ocorre, ao utilizar construções como “você vê que...”, “parece que você vê...” no sentido de ser um conhecimento comum aos professores. Isso também foi verificado na fala de P4. Compreendemos que, nesses momentos, há **exemplificação da prática pedagógica**, de forma coletiva.

O clima é outro, a dinâmica é outra (...) é (...) é um pouco mais desgastante? Sim (...) mas (...) é uma aula que, que você vê, você, parece que você vê o cérebro da criança funcionando e a assimilação acontecendo (...). (P3) [L452-L454]

(...) você tem que tá toda hora usando a criatividade (...) você sai muito da zona de conforto [L732-L733] (...) as vezes você faz uma pergunta e ela não dá aquela pergunta fechadinha, certinha, do jeito que você imaginava, mas faz sentido a resposta que ela deu. (P4) [L746-L747]

Porém, em alguns momentos, como na fala de P4 e também em P5, essa **exemplificação** é feita de forma individual, pontuando com frases como “eu, pelo menos” ou “quando eu dava aula”, com o intuito de marcar uma ação que é ou foi realizada individualmente.

(...) eu pelo menos eu sempre quero fazer um negócio mais dinâmico, assim, diferente (...). (P4) [L734-L735]

(...) no caso de anos atrás quando eu dava aula em escolas (...) ah, com poucas aulas, com 2 aulas por semana de inglês eu via que as crianças (...) elas tinham interesse em (...) nesse aprendizado, assim, eles adoravam as aulas de inglês porque era uma coisa diferente. (P5) [L1095-L1098]

Evidenciamos que tais benefícios do bilinguismo, verificados nas falas das participantes, estão mais relacionados às suas experiências, de forma prática, fornecendo exemplos do que acontece, de fato, uma vez inseridos em um contexto bilíngue. As participantes corroboram Pohl, Santorum e Branderburg (2019), os quais consideram que a cognição dos bilíngues é elevada quando comparada à de indivíduos monolíngues. Kelman, Lage e Almeida (2015) elencam alguns pontos positivos de

forma mais geral, como a aquisição de novo vocabulário em si, a possibilidade de comunicação com um número maior de pessoas pertencentes a outras nacionalidades, culturas, propiciando melhor capacidade de adaptação desses indivíduos a novas situações de usos da linguagem. Corroborando a fala de P1 sobre a influência positiva que o bilinguismo exerce sobre a aprendizagem de LM, Kelman, Lage e Almeida (2015) tratam da capacidade de o indivíduo bilíngue fazer mais de uma ação ao mesmo tempo, explicando que, ao trocar de línguas rapidamente, a capacidade de raciocínio rápido é melhor desenvolvida neles.

Com referência à pergunta nove, a qual indaga os pontos negativos da LIC, identificamos as seguintes categorias: **avaliação** sobre LIC e sobre *formação docente*, **apreciação** e **autoavaliação**.

P1 relata que é necessário estar em alerta para não haver confusão na criança, além de diminuir as expectativas em relação à aprendizagem de LI, visto que essa não é a língua que os alunos possuem o maior contato em suas vidas, mas sim a LM. Por essa razão, para a participante, não se deve comparar o desempenho cognitivo e linguístico alcançado nessas duas línguas. Nesse sentido, entendemos que conhecer o público-alvo, suas limitações e suas potencialidades são essenciais para se atingir resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem de LIC, além da clareza nos objetivos de ensino e aprendizagem. Cabe, para P1, ao professor, estabelecer quais os objetivos de ensino para aquele contexto, faixa etária, bem como pensar nos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que os alunos precisam aprender nessa etapa.

P3 e P4, da mesma forma, perpassam suas reflexões acerca da falta de *feedback* imediato das crianças, principalmente as menores, que, muitas vezes, o fato de não conhecer os limites e as possibilidades do desenvolvimento cognitivo da criança, o professor se frustra por pensar que o aluno não está acompanhando e/ou aprendendo. Para tais momentos, compreendemos, portanto, que P1, P3 e P4 realizam **avaliação sobre LIC**.

(...) Eu acho que um aspecto negativo que a gente tem que tomar muito cuidado é (...) não confundir a criança, é (...) eu acho que quando a gente ensina uma criança, ela (...) muitas vezes ela não sabe por que ela tá aprendendo o inglês, né, então eu acho que nós temos que tomar cuidado para não confundir a criança, deixar claro que (...) não deixar claro pra ela, mas ter na sua mente do professor claro que é uma segunda língua, então você não pode esperar que ela se desenvolva tão bem quanto a língua materna que ela vê em casa, que ela vê com a família, mas esse assim seria talvez o único aspecto negativo pra mim, não confundir a criança com a relação, com o aprendizado das duas línguas ao mesmo tempo. (P1) [L69-L76]

(...) Ah, eu dou aula pra criança menor de três anos também, né, é (...) não é não é a minha pro/, minha preferência, mas acontece. Então em crianças de 2, 3 anos até bebê, um, um ponto negativo é que você não, é, é como se você tivesse falando sozinho, a impressão que você tem, né. A gente sabe que tá sendo assimilado, que é *input*, da, ela tá recebendo tudo e na hora certa ela vai devolver, mas é um pouco frustrante e é um aspecto negativo você não ter esse retorno momentâneo, ali, de você falar *hello* e a criança responder *hello*, de você fazer uma pergunta e ela não saber falar nem (...) sim ou não, nem *yes or no*, então, um ponto negativo é que pra

crianças menores de 3,4 anos nem sempre você tem um (...) esse, esse (...) essa troca, né, na aprendizagem, esse é um ponto negativo (...) a atenção delas é curta, né (...) então você tem que aproveitar ali o (...) o ápice da concentração, porque ela passa {breve risada} então você não pode perder tempo, se você perde tempo pensando no que você vai fazer ou (...) s/, é, na maneira como você vai ali no momento já era, você perdeu, o trem passou e você ficou pra trás, perdeu o (...) o momento (...) bem (...) é (...) de, de maior assimilação deles, né (...) engajamento. (P3) [L463-L476]

(...) e também às vezes a parte do feedback, assim, que as vezes você tá lá (...) ensina, ensina, ensina, ensina a mesma coisa, a mesma coisa só que eles são pequenos e (...) eles tão experimentando um monte de coisa ao mesmo tempo e (...) ps/, porque naquele momento você perguntou uma cor e a criança não respondeu não quer dizer que ela não tá aprendendo nada, sabe (...) mas às vezes essa coisa d/, de não ter feedback imediato, é (...) acaba (...) sei lá, desmotivando um pouco, assim, sabe, sei lá, deixando um pouco (...) pra baixo, assim [L763-L769] (...) que vem de novo dessa falta de conhecimento que a gente tem das crianças, de saber [xxxxx] não vão dar o negócio ali na hora. (P4) [L771-L772]

Ainda na categoria **avaliação sobre LIC**, P2 e P5 acreditam que não haja pontos negativos ao se ensinar a LI para crianças no contexto bilíngue. Entretanto, P5, apesar de dizer que em seu contexto de atuação não seja possível depreender os aspectos negativos, menciona contextos menos privilegiados.

(...) mas aí é uma questão (...) é (...) social, né, e é uma questão da forma do ensino que seria (...) é (...) no caso de escolas m/, que não são tão privilegiadas, né como a (...) a, a que eu trabalho hoje (...) é (...) seria colocar o inglês mais próximo da realidade da criança, né, então assim, talvez ainda tenha uma, uma distância entre (...) a língua que ele, que a gente quer ensinar e a realidade em que a gente tá ensinando, então, talvez nesse caso haja alguns aspectos negativos (...). (P5) [L1112-L1117]

A **avaliação sobre a formação docente** é percebida em P4, que exprime sua frustração acerca da falta de suporte e de conhecimento para atuar com a faixa etária, ou seja, crianças em um contexto bilíngue.

Olha, negativos é, é essa f/, essa falta de suporte que a gente tem (...) que eu acho que deveria, eu não sei, de repente tem um curso de Letras para ensino de inglês pra criança, não sei, é que é muito específico, ou então tipo quando você (...) igual quando vo/, quando você faz (...) é, bacharelado, sei lá, você chegar no final e poder escolher outra direção na (...) na licenciatura, sabe (...) porque e/, é, essa falta de (...) de conhecimento, assim, acaba (...) deixando a gente desanimado em vários aspectos que daí você vai descobrir tipo, que não é você que é um profissional ruim, é que falta (...) coisas pra você. (P4) [L753-L760]

P4, ainda, ao seguir sua linha de raciocínio, realiza uma **autoavaliação** sobre situações vivenciadas em sua prática que surgiram exatamente da lacuna em sua formação docente para atuar



com o referido contexto e faixa etária. A participante reflete sobre a necessidade de considerar outros tipos de respostas dos alunos, não somente as respostas que são sempre as esperadas pelo professor, além de refletir sobre o desafio da necessidade maior de motivação para trabalhar com crianças e a falta, talvez, de um curso de Pedagogia para compreender melhor quais atividades funcionam melhor com crianças pequenas.

(...) eu acho que com adulto (...) eu não sei s/, você, ou você entra na mesma onda da pessoa, se a pessoa não tá nem aí você fica nem aí {breve risada} agora com criança, não, você é obrigada a tá motivada, a fazer coisa diferente, sabe (...) na parte, na minha parte enquanto professora, assim (...) [L735-L738] (...) é pra mim, então, é um desafio assim de (...) é que, que faz eu pensar mais assim no meu trabalho, sabe, muito mais do que quando eu dou aula pra adulto, assim, sabe, tipo nossa eu preciso fazer isso diferente [L742-L744] (...) esses tipos de experiência te tiram da, da, da sua zona de conforto, de tipo assim, nossa, não existe só esse tipo de resposta, tem uma outra resposta que eu também tenho que tá aberta pra receber porque é uma criança que tá (...) ainda recebendo todas as informações, né (...). (P4) [L748-L750]

(...) porque eu pelo menos me pego muito me comparando com as meninas que fizeram pedagogia, sabe (...) nossa mas ela tem uma sacada, ela faz isso, faz aquilo, por que que eu não consigo? Porque eu não fiz pedagogia (...) {breve risada} sabe? (P4) [L760-L763]

Compreendemos que as cognições de P4 corroboram a discussão de Silva e Costa (2018) ao descrever que encontra uma facilidade maior em trabalhar com adultos, uma vez que, segundo as reflexões apresentadas pelas autoras, a criança possui maior plasticidade cerebral, não significando, portanto, que o adulto não pode ser bem-sucedido na aprendizagem de LIC, mas sim que se trata de um trabalho distinto, o qual envolve mais dinamicidade, fazendo com que a profissional, como comenta, saia da sua zona de conforto.

A categoria **apreciação** surge quando P3 diz ser uma questão “muito interessante” [L462]. Em toda a análise, essa categoria torna-se recorrente para as participantes, pois sempre que possível, fazem uso de adjetivos para elogiar, apreciar, enaltecer algum aspecto relacionado à educação bilíngue.

A visão de P1 é condizente com Megale (2020), quando trata da dinamicidade do fenômeno bilinguismo, embasada em Wei (2000), o qual argumenta que não é possível um aluno bilíngue possuir conhecimento linguístico equivalente em ambas as línguas que se expressa, pois o desenvolvimento do repertório de cada uma das duas línguas está intrinsecamente ligado às demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive, como a escola, família, comunidade etc.

Ainda sobre a atenção que deve ser dada sobre a expectativa que se possa ter em relação à aprendizagem das duas línguas, Frade (2009) relembra que o ensino bilíngue de forma benéfica é

aquele que, além de desenvolver habilidades de aquisição na L2, reforça, também, o conhecimento adquirido na L1, ou seja, na LM, assentindo com o que P1 relatou.

Na fala de P4, identificamos, novamente, o sentimento de urgência da professora em razão da falta de formação docente adequada, que deveria proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre as crianças, suas limitações e qual seria a melhor abordagem para ensinar os alunos na perspectiva do bilinguismo. P4 assente com Chaguri e Tonelli (2010), que dizem que a formação inicial do professor falha ao não o preparar para a diversidade e complexidade, tanto do contexto em que atuará como profissional como do público-alvo, especialmente crianças, com as quais deve ser realizado um trabalho diferenciado.

Leffa (2002), Moita Lopes (2008) e Liberali e Megale (2016) apresentam/acenam para os malefícios da globalização, destacando a marginalização e a exclusão daqueles que não são falantes de LI. Entretanto, em relação aos malefícios do bilinguismo em si, não identificamos discussões em nosso referencial teórico.

### 3.4 Cognição sobre o bilinguismo

Com base na descrição no capítulo de metodologia sobre o conceito de cognição, ressaltamos que essa seção trata do conhecimento das participantes da pesquisa do bilinguismo. Conforme mencionado, entendemos a cognição como unidade de análise (CORADIM, 2015) ao compreender, descrever, interpretar e analisar o que as professoras pensam sobre bilinguismo e conceitos relacionados à educação bilíngue.

Na seguinte subseção, trataremos da questão 11, que visa compreender qual é o conhecimento do conceito de bilinguismo que as profissionais possuem. Com base nas respostas das participantes, identificamos as seguintes categorias analíticas: **concepção de bilinguismo**, **apreciação** e **exemplificação da prática pedagógica**.

A primeira categoria, **concepção de bilinguismo**, diz respeito à definição conceitual que as professoras utilizaram para definir o que é o fenômeno bilinguismo baseado em suas percepções e conhecimentos pessoais. As definições fornecidas por P1, P2, P3, P4 e P5 são, respectivamente:

(...) o bilinguismo é (...) essa capacidade de (...) entrar em duas culturas ao mesmo tempo (...) então eu acho que o bilinguismo é isso, é você conseguir navegar entre duas culturas ao mesmo tempo e não se sentir desconfortável. (P1) [L89; L96-L97].

Bilinguismo (...) pra mim (...) é (...) ser falante de duas línguas, né (...) falante, interpretar, entender (...) todo o processo. (P2) [L281-L282]

(...) É a criança ter a (...) naturalmente a habilidade de se expressar (...) em mais de uma língua, né, seja o inglês ou qualquer outra, é (...) de maneira natural como acontece a (...) a aquisição da língua materna (...) sem ela precisar pensar agora eu vou falar em inglês, agora eu vou responder em inglês, então a criança bilíngue ela naturalmente tem acesso, na minha concepção né, tem acesso a, às duas fontes, às duas línguas, né. (P3) [L486-L491]

(...) ser capaz de falar dois idiomas (...) tendo a língua materna e um outro, uma segunda língua, né. (P4) [L783-L784]

Bilinguismo (...) é (...) é a fluência em duas línguas, assim (...) a, contei, tipo assim de forma geral (...) né, é a fluência em duas línguas, na materna e numa outra língua. (P5) [L1133-L1134]

Além disso, P3, ao conceituar o termo bilinguismo, baseado em sua prática docente, relata qual é sua **concepção** acerca de como o *bilinguismo* ocorre na criança, demonstrando, também, **apreciar** tal processo, por meio de termos como “então é interessante” [L95]. A participante se posiciona mais individualmente ao dizer, por exemplo, “na minha concepção”.

(...) Então a criança bilíngue ela naturalmente tem acesso, na minha concepção né, tem acesso a, às duas fontes, às duas línguas, né, é (...) naturalmente, facilmente, seja ainda é, é uma fonte pequena, né, um (...) como fala, um (...) arsenal pequeno que ela tenha de vocabulário, de contexto e tal, mas ele vai aumentando, e por menor que seja esse vocabulário que ela tenha e esse, enfim essa vivência que ela tenha, ela já tem acesso a isso, então é interessante, é uma opção a mais que a criança tem, então a criança bilíngue é assim, ela tem a, uma outra opção de expre/, de se expressar, de se comunicar. (P3) [L89-L96]

A categoria **apreciação** também se faz presente nas falas de P1, na L90, “eu acho isso muito legal lá na escola”.

No que se refere à **exemplificação da prática pedagógica**, percebemos que P1 utiliza termos como “a gente” para exemplificar como ocorre a prática pedagógica de forma generalizada em seu contexto de atuação. Nesse sentido, ao englobar a coletivo de trabalho, justifica como ocorre o processo de ensino da LI no referido contexto.

(...) porque como a gente, novamente, a gente não ensina o inglês pelo inglês, é (...) a gente leva muito em consideração a cultura dos países que falam a língua inglesa, é (...) a gente leva em consideração na matemática o método de raciocínio lógico dos países que falam língua inglesa então (...) o (...) jeito que a gente ensina matemática é (...) não é o mesmo jeito que a gente/ por exemplo não é o mesmo jeito que eu aprendi matemática ou que elas estão aprendendo no português. (P1) [L90-L95]

É (...) eles conseguem trocar assim o botãozinho muito rápido, porque a gente tenta deixar eles mais confortáveis com as duas línguas ao mesmo tempo. (P1) [L97-L98]

As participantes demonstram corroborar a visão de Liberali e Megale (2016) de que os indivíduos possuem um sistema linguístico que permite a coexistência simultânea de diferentes línguas no momento da comunicação de forma natural, não havendo uma organização consciente de qual língua deve ser utilizada, ou sobreposição e/ou prestígio de uma em relação à outra, mas sim ambas convivendo harmonicamente. Além disso, dialogam com Megale (2005, 2020), com base em Wei (2000), que considera bilíngue aquele que possui duas línguas, mesmo que com diferentes graus de competência linguística. Essa visão está ancorada, segundo Megale (2005), na concepção de Mackey (2000), para quem, além do grau de proficiência, deve ser considerada a função e o uso das línguas, alternância de código e como as línguas se influenciam entre si.

### 3.5 Percepção<sup>27</sup> sobre bilinguismo X contexto de atuação

Na presente subseção, iremos tratar das categorias evidenciadas nas entrevistas com P1, P2 e P3 sobre as perguntas 10, 12, 13 e 14. A pergunta 10 compreende o questionamento se há, no contexto de atuação das profissionais, uma indicação clara de qual perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo deve ser adotada. Assim, as categorias evidenciadas foram: **perspectiva teórico-metodológica, recurso didático-pedagógico, apreciação e exemplificação da prática pedagógica**.

P4 menciona que não há indicação de teoria ou metodologia de bilinguismo no contexto em que atua. A categoria verificada como unânime nas respostas das demais participantes, P1, P2, P3 e P5 à pergunta 10 foi a **perspectiva teórico-metodológica**, por meio da qual as docentes buscam explicar de que forma ocorre o bilinguismo no ambiente escolar em que trabalham ou, ainda, definem alguma perspectiva teórico-metodológica que segue em sua prática. P1, por exemplo, cita a taxonomia de Bloom, além de explicar, brevemente, como ocorre seu dia a dia dentro de um contexto bilíngue.

A gente trabalha com (...) é (...) algumas perspectivas dependendo do ano, da idade da criança. É, uma que a gente gosta muito de usar é a (...) é a (...) taxonomia de Bloom<sup>28</sup>, a gente gosta bastante de usar, principalmente pra elaborar provas, porque lá a gente tem provas a partir do segundo ano pra inglês, né, é (...) a gente gosta

<sup>27</sup> A percepção diz respeito às informações que as professoras têm/abstraem sobre o bilinguismo, considerando seu contexto de atuação.

<sup>28</sup> A taxonomia de Bloom “[...] serve para definir os objetivos da aprendizagem e planejar as aulas com base nessa identificação, respeitando a hierarquia dos objetivos educacionais. É uma classificação dos domínios de aprendizagem a partir de uma listagem das habilidades e dos processos envolvidos nas atividades educacionais, estabelecendo critérios avaliativos. Tem como premissa a ideia de que após uma atividade escolar os alunos adquiriram novos conhecimentos e novas habilidades, alcançando o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem”. Disponível em: <https://sae.digital/taxonomia-de-bloom/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

muito do (...) do método assim de, é (...) trazer o inglês para o mundo da criança, não somente ensinar o inglês por ensinar o inglês, porque lá na verdade a gente não ensina a gramática sozinha, né. (P1) [L79-L84]

P2 apenas afirma não lembrar os autores utilizados, mas cita o CLIL como perspectiva teórico-metodológica, também mencionado por P5, como veremos em seguida.

Vixi (...) Hum (...) Agora assim eu não consigo pensar (...) a gente trabalha (...) com o CLIL (...) mas (...) em termo de autores agora eu vou (...) ficar devendo. (P2) [L276-L277]

Olha, é (...) a gente (...) utiliza assim, né, que é o que a escola pede que é o CLIL (...) né, que é o (...) o (...) content, cê sabe o que é CLIL, né? Ah tá, desculpa {breve risada} é (...) então a gente usa o CLIL e, e a gente ensina, é (...) tanto, eu, a gente ensina ciências e matemática em inglês, né (...). (P5) [L1122-L1125]

P3 explica que, no contexto em que atua, há material didático, mas não acredita que seja baseado em uma teoria de aprendizagem. Compreendemos, aqui, que não houve uma menção à uma perspectiva teórico-metodológica que é seguida pela profissional, porém, ao mencionar o **recurso didático-pedagógico** empregado, entendemos que esse é o método de ensino compreendido pela profissional. P5 também menciona e descreve o material didático utilizado no contexto em que atua.

(...) então a gente tem um livro de ciências, um livro de matemática, então isso é bem forte, assim (...) e o outro, e o livro que a escola adota (...) é (...) ele (...) também (...) trabalha com (...) o CLIL durante as unidades, que é o livro, o livro de língua inglesa que ela adota é o Cli/, é o CLIL também. Então (...) essa é, é uma abordagem né (...). (P5) [L1125-L1128]

Dessa forma, fica evidente que há várias abordagens teórico-metodológicas que embasam a prática pedagógica das participantes. O CLIL, como citado por P2, faz parte de um dos cinco tipos de educação bilíngue que Liberali e Megale (2016), com base em García (2009), tratam. Para as pesquisadoras, nessa perspectiva teórico-metodológica, há a aprendizagem de conteúdo e língua ao mesmo tempo. Além dele, pudemos visualizar outros tipos propostos por García (2009), como na fala de P1, que há também a imersão linguística, uma vez que não é ensinado somente a língua que está sendo aprendida em si, mas também as aulas perpassam por todos os outros conhecimentos que aprender uma língua possui, não somente a gramática, mas com o intuito de trazer os conhecimentos adquiridos para a vida do aluno, para que possa fazer sentido.

A categoria **apreciação** emerge da resposta de P1, entre as L80-L83, com colocações como “a gente gosta muito”, “a gente gosta bastante de usar”, “uma que a gente gosta muito de usar...”. Ademais, ainda exemplificando como ocorre o bilinguismo em seu contexto de atuação,

compreendemos que P1, ao mencionar a perspectiva taxonomia de Bloom, realiza uma **exemplificação da prática pedagógica**, de forma coletiva, por utilizar “a gente”.

(...) A gente gosta muito do (...) do método assim de, é (...) trazer o inglês para o mundo da criança, não somente ensinar o inglês por ensinar o inglês. (P1) [L82-L84]

Tal **exemplificação** também foi identificada na fala de P1, porém de forma individual, utilizando termos como “eu por exemplo”.

Eu por exemplo dou aula de matemática, ciências e estudos sociais em inglês, então, é (...) a gente tenta fazer com que a criança entenda que o aprendizado do inglês em si vai ser natural, não vai ser algo que ela tá ali apenas para sair falando inglês, vai ser como se fosse aprender as matérias da escola na língua materna. (P1) [L84-L87]

Essa alternância entre os pronomes pessoais na primeira pessoa do singular (eu) e plural (a gente) pode ser compreendida como uma maneira de englobar o coletivo de trabalho e não assumir sozinha a responsabilidade e justificativa para suas práticas de ensino.

É possível analisar que P1, em dois momentos diferentes, ao tratar dos conteúdos e do fato da LI dever fazer parte da vivência da criança, corrobora Soares (2020), com base em Cummins (2009), para quem a característica principal da educação bilíngue deve ser a de ensinar o conteúdo por meio da L2, e não somente a língua por si.

Além disso, essa estratégia está em consonância com muitas das classificações de educação bilíngue verificadas em nosso referencial teórico, como Fortes (2013) e Garcia (2009 *apud* LIBERALI; MEGALE, 2016) que discutem sobre o programa de imersão, no qual há um grupo de crianças falantes de uma certa L1 que recebe toda ou parte da instrução escolar por meio de uma L2.

A pergunta 12, por sua vez, investiga qual é a definição de educação bilíngue proposta pelo contexto de trabalho das participantes. As categorias analisadas são, em sua grande maioria, as mesmas evidenciadas na pergunta 10, a saber: **exemplificação da prática pedagógica**, **concepção de bilinguismo e contexto bilíngue**, **avaliação sobre o bilinguismo, contexto bilíngue e desenvolvimento cognitivo do público-alvo** e **recurso didático-pedagógico**.

Notamos, porém, que as participantes, ao responderem essa pergunta, enfatizaram como a LI é ensinada, ou seja, forneceram exemplos de como é a abordagem de educação bilíngue do contexto em que atuam. Para P1, ensinar na perspectiva da educação bilíngue é relacionar a língua à cultura de um povo, ou seja, a aprendizagem não ocorre por meio do ensino de gramática e vocabulário de forma descontextualizada (concepção discursiva, como prática social). Como meio para exemplificar a prática pedagógica em uma educação bilíngue, a categoria **exemplificação da prática pedagógica** surge, sendo observada em P1, por meio do excerto observado a seguir. A participante faz uso do

pronome pessoal em primeira pessoa do plural “a gente”, com o intuito de expressar sua percepção com base no coletivo.

(...) A gente não ensina o inglês apenas pela gramática ou pelo vocabulário novo, a gente tenta trazer as vivências dos povos que falam a língua inglesa, o jeito de se vestir, o que eles comem, esse tipo de coisa para eles serem integrados mesmo na cultura. (P1) [L108-L110]

P2, por sua vez, apresenta exemplos da sua prática pedagógica de maneira individual.

(...) É (...) hoje (...) eu trabalho (...) com o ensino bilíngue (...) onde eu ensino a língua (...) pela língua (...) e (...) [L. 286-288] A Abordagem (...) é (...) é utilizando (...) métodos visuais, métodos (...) explicativos, figuras, vídeos, vivência (...) para que a criança (...) entenda o conteúdo, matemática, ciências até mesmo (...) a língua inglesa é (...) gramatical né, a parte de produção de texto, vocabulário, é (...) não se utilizando na língua materna e sim só da, da língua inglesa. (P2) [L289-L291]

Na visão de P3, o ensino bilíngue está atrelado a uma concepção de linguagem como prática social, isto é, a aprendizagem se dá dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Através disso, compreendemos que há, brevemente, **exemplificação da prática pedagógica** de forma individual, em “eu acho que”, L515, mas, majoritariamente, é feita de forma coletiva, como veremos a seguir.

(...) então eles aprendem já num contexto real, é (...) e fora do, do do quadradinho deles ali, do mundinho deles (...) então eu acho que (...) embasado no nosso material, né, então que seria a nossa metodologia, a nossa abordagem é isso, é uma visão de mun/, aprender ampliando a sua visão de mundo (...) desde pequenininho (...) não sei se eu consegui me expressar. (P3) [L514-L518]

P4 e P5 também **exemplificam a prática pedagógica** ao demonstrarem a definição de contexto bilíngue que as instituições em que atuam possuem que, para P4, é a de “ter aula de inglês todos os dias [L806] (...) Não importa a carga horária” [L808]. P5 descreve como as aulas ocorrem, qual a carga horária de LI e também menciona outros exemplos de situações vivenciadas relacionadas ao uso de LM em sala de aula.

(...) os alunos eles têm 10h semanais de inglês, de língua inglesa cada turma né, e (...) as aulas são (...) inteiramente em inglês (...) [L1140-L1142] (...) então as aulas são interamen/, inteiramente em inglês, né, e (...) e os alunos, eles (...) ah (...) têm esse contato diário com a língua, né (...) eles têm que falar em inglês também [L1145-L1147] (...) as aulas são (...) inteiramente em inglês (...) né, com (...) exceção de assim (...) muito rara {breve risada} (...) em que a gente dá [xxxxx], bem no cantinho ali a gente fala com o aluno que não entendeu, então assim pra ninguém ver que a gente tá falando português a gente vai lá e dá uma cochichada na orelha da criança. Na verdade, isso graças a Deus, ah (...) na pós (...) é (...) eu acho que tá mudando a cabeça da coordenação, mas enfim (...). (P5) [L1141-L1145]

Compreendemos, com base na fala de P1, P2 e P5 que, se olharmos para a definição de uma EBE, a Escola 2 (E2), contexto de atuação dessas professoras, estaria inserida em tal classificação. Segundo Liberali e Megale (2016), esse formato de educação bilíngue visa a oferecer, além da alta proficiência e conhecimento da cultura da L2, grandes ações interculturais em diferentes línguas e diversas experiências culturais, com o intuito de conhecer e ser capaz de circular, de forma natural, nas culturas dos povos falantes dessa L2. Contudo, uma vez que buscamos relacionar as definições das participantes com as DCNEP (2020), ela estaria inserida na definição de Escolas Brasileiras com Currículo Internacional.

Vian *et al.* (2013) e Liberali e Megale (2016) lamentam o fato de, até então, não ter havido leis consolidadas para o EBE, pois, por exemplo, as DCNEP só surgiram em 2020, e não há menção da EBE propriamente dita, mas sim a utilização de outros termos como *Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional*, *Escolas Brasileiras com Currículo Internacional* e *Escolas Bilíngues*. As autoras se preocupam com a questão de as escolas não estarem pautadas em um currículo para educação bilíngue e, dessa forma, o trabalho com as características culturais dos países falantes de LI estaria descontextualizado. Entretanto, pela fala das profissionais que atuam nesse contexto, P1 e P2, visualizamos um trabalho fortemente pautado na cultura dos povos falantes de LI, ou seja, similar ao que Liberali e Megale (2016) descreveram como o ideal a ser feito.

Já P4 demonstra atuar em uma Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, ao dizer que ser bilíngue, para a instituição em que trabalha, é ter aula todos os dias *de* LI e não *em* LI, não importa a carga horária, ou seja, não há uma regulamentação para que esse ensino ocorra, mas sim existem aulas de LI em diversos momentos na escola. Pela fala de P3, nesse excerto, não foi possível identificar sobre o contexto em que atua, mas exporemos tal classificação em outros momentos durante a entrevista.

Ao mencionar sobre a vivência aprendida uma vez que a criança está inserida em um contexto bilíngue, P1 estabelece uma relação com o que Frade (2009) reflete. A autora, ao conceituar a educação bilíngue, entende que existe uma correlação direta entre os termos “bilinguismo” e “educação bilíngue”. Dessa maneira, para ela, o bilinguismo é visto como uma prática pedagógica que permite que as escolas integrem o ensino de uma segunda língua ao conteúdo curricular que, por sua vez, explora temas relacionados ao cotidiano do aprendiz.

Com base na análise das cognições das participantes, evidenciamos que suas definições e/ou conceituações de educação bilíngue e ensino bilíngue estão baseadas na maior ou na menor utilização de LI no contexto escolar, além disso, por meio de exemplos e situações prático-pedagógicas de seu dia a dia, ou seja, de suas leituras, vivências pessoais e profissionais, além de suas crenças.

Ainda respondendo à pergunta 12, P1 traz uma **avaliação sobre o bilinguismo**, estabelecendo relação com o que outrora citou sobre os pontos negativos na pergunta 8. Em sua concepção, educar



em um ensino bilíngue é ensinar dois idiomas de forma muito bem planejada e sistematizada. P4, ao **avaliar** o contexto bilíngue, afirma que não acredita se tratar, de fato, de uma instituição bilíngue.

(...) É (...) muitas vezes não vai ser exatamente ao mesmo tempo, né, porque (...) acredito que se a gente alfabetiza uma criança em dois idiomas, isso cria aquele ponto negativo que eu comentei antes que é o, a confusão da criança. (P1) [L104-L106]

(...) E nem o jeito que as aulas são dadas, se elas são relacionadas com o que as crianças estão atend/, é (...) estão aprendendo, tipo assim o currículo totalmente diferente do que é o currículo (...) que as crian/, não é currículo eu acho que fala (...) os assuntos do planejamento, assim, sabe (...) eles não (...) não tão juntos assim, inglês é como se, é como se fosse uma outra escola dentro de uma escola, né (...) como se a gente tivesse prestando um serviço de inglês ali, ela não tá (...) não tá junto, não sei como dizer isso. [L810-L815] (...). Por isso que eu não acho que é bilíngue. (P4) [L817]

Ao tratar a respeito de ensino bilíngue, P1 traz uma definição do que seria para ela um sujeito bilíngue, sem explicitar como ocorre o bilinguismo no ambiente em que atua, foco da pergunta 12. Compreendemos, dessa forma, que a professora tece comentários a respeito da sua **concepção de bilinguismo**.

(...) O ensino bilíngue é a capacidade da criança em aprender dois idiomas, é (...); mas é ela estar acostumada com os dois idiomas, com as duas culturas, é, com as duas maneiras de viver, que são completamente diferentes. (P1) [L103-L107]

Identificamos, similarmente, a categoria **concepção** na fala de P4, porém a participante descreve qual é a sua conceituação de *contexto bilíngue*, de fato, condizente com a pergunta 12. Ela descreve o que considera ideal, ou seja, não é a descrição do contexto em que atua, mas a forma que ela compreende que seja a melhor abordagem.

(...) pra, pra mim assim baseado no que eu vejo em outras escolas assim, sabe, que eu não sei se é o certo, assim, mas é o que eu acho aqui agora neste momento (...) que seria a (...) a mesma quantidade de horas das matérias (...) regulares aplicadas em inglês (...) sabe, tipo, fazer (...) sei lá, [xxxxx] na aula de inglês em ciências, inglês em português (...). (P4) [L793-L797]

Quanto à P2, ela descreve novamente a **perspectiva teórico-metodológica** abordada no seu contexto de ensino e explica no que consiste tal perspectiva, sem, de fato, definir o que é o ensino bilíngue onde atua.

(...) CLIL, abordagem de questionar, trazer o conteúdo prévio do aluno, é (...) fazer ele participar ao máximo, é (...) utilizando o que ele, o que ele já tem né, e também (...) agregando junto com a aula, ouvindo os colegas. (P2) [L193-L195]

P3, por sua vez, foca o material utilizado no seu contexto de atuação, explicando o nicho de atividades que compõem esse material. Por essa razão, acreditamos que suas definições estejam relacionadas à categoria **recurso didático-pedagógico**.

(...) Ele é um material que tem foco no mundo, na, na diversidade do mundo, seja de pessoas, de animais, de países, de contextos, de tudo, ele mostra especialmente, é (...) a partir dos 5 anos, né, é um material que, que foca na diversidade e d/, e na (...) na visão mun/, do, de mundo da criança, em ampliar a visão de mundo da criança em vários nichos, em vários, várias (...) é (...) várias maneiras, de várias maneiras. (P3) [L504-L508]

Evidenciamos a categoria **avaliação do desenvolvimento cognitivo do público-alvo** na fala de P2, para quem a aprendizagem ocorre por meio da própria língua, tendo como foco a compreensão do aluno, utilização de LM e sua responsividade na interação entre seus pares.

(...) Até mesmo ouvindo ele falando na língua materna dele, porém entendendo que (...) mesmo ele respondendo na língua materna ele tá (...) entendendo, compreendendo e produzindo conteúdo na mente dele ele, ele tá no bilíngue mesmo né, se ele tá falando em português ou em inglês ele tá entendendo o contexto; eu trabalho com o ensino bilíngue ensinando a língua pela língua. (P2) [L295-L298]

Verificamos, com base nas respostas de P1, P2, P3, P4 e P5 que, para definir o ensino bilíngue no contexto em que atuam, as participantes, além da descrição da abordagem utilizada, detalham o recurso didático-pedagógico empregado e, dessa forma, compreendemos que em ambas as escolas isso ocorre. De acordo com as DCNEP (BRASIL, 2020), tais contextos se enquadrariam na conceituação de Escola Brasileira com Currículo Internacional, queé quando há a “adoção de materiais didáticos de outros países e devem obedecer às diretrizes de tais localidades” (BRASIL, 2020, p. 24).

Com base nos postulados das DCNEP (BRASIL, 2020), não é possível considerar nenhum dos dois contextos das participantes como bilíngues, uma vez que, no caso da E1 (contexto em que P3 e P4 atuam), não há explicação, pelas participantes, das prerrogativas pressupostas pelo documento, como a instrução ser ministrada em ambas as línguas e possuir uma organização de carga horária destinada ao uso das línguas, como não foi possível verificar.

Já em relação à E2 (contexto em que P1, P2 e P5 atuam), as participantes, inúmeras vezes, retratam o fato de as aulas serem ministradas somente na LI, ficando proibido o uso de LM em qualquer momento em suas aulas, tanto por parte do professor de LI quanto pelos alunos. Lembramos, porém, que as DCNEP (BRASIL, 2020) regulamentam que a instituição deve possuir, no mínimo, 30 e, no máximo, 50% da língua adicional para as atividades curriculares para EF, que é o contexto em que as três professoras atuam.

Foi possível identificar, por meio da fala de P4, que o contexto em que ela atua não ministra as demais disciplinas curriculares em LI, como Matemática, Ciências etc., como mencionado em alguns momentos por P1 e P2, em relação ao outro contexto. Dessa forma, compreendemos que a LI é ensinada como disciplina. Liberali e Megale (2016) ressaltam que escolas que realizam o trabalho com os aspectos gramaticais e linguísticos da LI não devem ser consideradas bilíngues, o que acaba ocorrendo por causa, novamente, da falta de regulamentação para utilizar tal denominação.

As perguntas 13 e 14 analisam a questão de as profissionais acreditarem que suas práticas pedagógicas estejam de acordo com tal definição e qual é a avaliação delas em relação ao currículo de bilinguismo adotado pelo contexto em que atuam, respectivamente.

Quando questionadas sobre suas práticas se alinharem ou não ao conceito de bilinguismo adotado pelo contexto no qual atuam, na pergunta 13, surgem as seguintes categorias: **apreciação**, **autoavaliação**, **exemplificação da prática pedagógica coletiva**, **avaliação sobre bilinguismo e sobre o contexto bilíngue**, **concepção de aprendizagem** e **recurso didático-pedagógico**.

A **apreciação** surgiu por meio da fala de P1 “é muito legal na escola” [L113]. Por meio dessa categoria, como dito anteriormente, é bastante recorrente, na fala das participantes, comentários de cunho apreciativo no que diz respeito à temática da presente pesquisa. Ademais, uma nova categoria foi identificada na fala das três participantes ao verificar que elas se posicionam criticamente acerca da forma como agem e praticam a docência de LI para crianças no seu contexto de atuação. Isso posto, nomeamos essa categoria de **autoavaliação**. Ressaltamos que P1 e P3, ao usarem “a gente”, também englobam o coletivo de trabalho. P2, P4 e P5 restringem seus comentários somente às próprias práticas.

É (...) eu acredito que sim, porque (...) é (...) a gente também [L 113] (...) a gente sempre tenta entrar é (...) num equilíbrio no que a gente tá ensinando. (P1) [L155]

Eu creio que (...) o meu jeito (...) de abordar as crianças (...) é, bastante falante (...), é (...) bastante brincadeiras, porque o mundo deles, né, quando você brinca (...) acaba trazendo (...) a parte lúdica, a parte (...) que chama a atenção, né (...). (P2) [L306-L309]

(...) Ah, eu acredito que sim, com alguns momentos (...) né, que a gen/, que eu acabo seguindo coisas, é (...) que eu já vivi, já usei, já experienciei previamente com, com essas exceções (...) no geral (...) sim, eu acho que a maneira como eu atuo (...) consegue se alinhar e consegue funcionar direito com essa metodologia que a gente aborda do material da X. (P3) [L522- L525]

(...) No contexto em que eu atuo sim, eu acho que alinha (...) (P4) [L820]

Bom (...) elas se alinham porque têm que alinhar, né, é obrigada {breve risada} a minha prática ela tem que tá alinhada com, com, com a escola (...) (P5) [L1157-L1158]

P1 faz uso da **exemplificação da prática pedagógica** de forma coletiva para explicar como suas práticas se alinham ao conceito de bilinguismo adotado pelo ambiente escolar que trabalha, generalizando e envolvendo, novamente, o coletivo de trabalho por meio de termos como “a gente”. P4 também **exemplifica** de forma coletiva e, por sua vez, explica que não existe um currículo determinado a ser seguido, culminando em uma autonomia grande em sua prática como docente, além de se basearem no material didático. P4, ainda, menciona o fato de que, aparentemente, a coordenação e a direção escolar não possuem conhecimento sobre o que ocorre em relação à LI na escola.

A gente sempre tenta entrar é (...) num equilíbrio no que a gente tá ensinando, caso tenha algum conteúdo que (...) [xxxxx] que seja igual por exemplo nas duas línguas a gente tenta (...) fazer uma relação boa entre esse conteúdo para que a criança novamente não ficar tão confusa ou não trocar as línguas. (P1) [L 115-L118]

(...) então são coisas que a gente é, é separado, nós decidimos o que vai ser feito ou então tem algum livro que in/, que mostra pra gente o que tem que ser feito, o livro é adotado pela escola e tudo mais (...) [L831-L833] (...) a gente não (...) não segue um, um currículo que é o que provavelmente todas as escolas devem seguir pra cada série, o que deve ser estudado em cada série, isso não é seguido, tipo, ah, vamos fazer a mesma coisa no inglês (...) vamos estudar todos os conteúdos do primeiro ano em inglês, né, isso não acontece, ou então tem algum livro que in/, que mostra pra gente o que tem que ser feito, o livro é adotado pela escola e tudo mais. [L. 827-831] (...) a escola não, a escola nem sabe direito eu acho que acontece no inglês (...) (L. 833-835) (...) eu acredito que os professores façam mais e decidam mais do inglês do que a escola em si, a escola não, a escola nem sabe direito ru acho que acontece no inglês (...). (P4) [L833-835]

P5 realiza uma **avaliação sobre o bilinguismo**, descrevendo de que forma ela acredita que funcionaria de uma melhor maneira, sugerindo que não é o modo que, de fato, ocorre no ambiente em que atua. Sua avaliação perpassa, também, por questões sobre o uso de LM.

(...) mas não é a forma em que eu acredito se/, que funcione, né (...) ah, é, no caso do ensino bilíngue (...) porque (...) na (...) até agora (...) a (...) a ideia que a gente fale 100% em inglês e os alunos respondam 100% em inglês, só que eles tão aprendendo uma segunda língua, né, então (...) é (...) que (...) e eles podem muito bem usar a língua materna pra acessar um conhecimento, principalmente quando a gente vai estudar matemática, ciências ou p/, mas principalmente matemática assim, né, é, que eles podem resgatar os conceitos em português pra transferir pro inglês então, enfim, na minha opinião o aluno (...) pode (...) pode fazer essa transição só que, então, e isso tá um pouquinho na min/, tá na minha prática, né (...) assim (...) só que a prática (...) o que a escola pede (...) é (...) é pra (...) não usar o português de jeito nenhum, como se fosse um (...) vilão né do aprendizado. (P5) [L1158-L1168]

P2 e P1 demonstram quais são suas **concepções de aprendizagem** para exemplificar enquanto, ainda, respondem à pergunta 13. Para P2, L308, “a criança aprende brincando”. Para P1, o trabalho com a LI deve ser realizado com o foco na cultura dos países que utilizam essa língua.

(...) E ir trabalhando mesmo pelo que (...) pela cultura, o que a gente prioriza muito lá é a cultura, e como esses alunos vão crescer né, vão (...) é (...) se tornar (...) se tornar (...) tornar pessoas que conseguem vivenciar duas culturas diferentes ao mesmo tempo, que não se sintam tão desconfortáveis. (P1) [L118-L121]

Verificamos, pelas respostas à pergunta 13, que todas as participantes acreditam que suas práticas se alinham ao conceito de bilinguismo adotado pelo contexto em que atuam, ao citar suas atividades individuais, práticas de sucesso, ou pelas suas próprias experiências profissionais. Entendemos que esse fato se dá por algumas razões, como a adoção de material didático, que faz com que haja uma certa padronização, além do trabalho, principalmente no ambiente em que P1, P2 e P5 atuam, ser pautado na BNCC, uma vez que as participantes comentam o fato de o currículo internacional ser mais completo do que a BNCC, sugerindo que há um conhecimento sobre os pressupostos do documento ou, até mesmo, que é utilizado em algumas disciplinas, por exemplo. Visualizamos, ainda, a questão de a importância de os alunos reconhecerem a diversidade do mundo, tornarem-se cidadãos plurais, que refletem diretamente no que Liberali e Megale (2016) discutem sobre a EBE, ou seja, os contextos estão de acordo com o que aparentam propor.

P4, ainda, ao mencionar o fato de acreditar que a escola não possui grandes conhecimentos sobre como o ensino de LI é feito no contexto, corrobora Liberali e Megale (2016), que, ao discutirem sobre o EBE, pelo fato de não existir regulamentação para a educação bilíngue, os procedimentos são realizados livremente, ficando a cargo de cada escola, ou no caso de P4, até mesmo dos professores, escolherem o que vai ser ensinado em LI, ou seja, não há uma padronização.

Por meio da fala de P1 em relação ao trabalho realizado com a cultura, é possível identificar que a instituição em que atua parece não estar em consonância com o que Megale (2005), Salgado e Dias (2010), Liberali e Megale (2016), Megale (2019) e até mesmo a BNCC (2017) propõem, uma vez que cita o trabalho com “a cultura” e não “as culturas”, além de afirmar que os alunos devem ser capazes de transitar em “duas culturas diferentes”. Nesse momento, nos questionamos sobre qual cultura a participante se refere, seria a dos Estados Unidos? Da Inglaterra? Acreditamos ser pertinente tal discussão, uma vez que, muitas vezes, verificamos que o trabalho com a LI é muito pautado na cultura e nos costumes desses dois países, ocorrendo, assim, a tentativa de aprender a língua e tudo que, teoricamente, a envolveria, para que os alunos se tornassem proficientes “como os nativos” da língua. Porém, acreditamos ser importante problematizar a questão de quem é o nativo da LI, afinal? Será possível que apenas o indivíduo que nasceu no ambiente falante de LI seja capaz de desempenhar, adequadamente, na língua?

Vian *et al.* (2013) criticam a associação de bilíngue à apenas uma cultura, discutindo que um bilíngue não seria apenas aquele semelhante ao nativo, mas sim os indivíduos que são capazes de se comunicar em duas línguas, ou até mais línguas, mesmo com diferentes graus de proficiência.

P5, por outro lado, se queixa pelo fato de haver certa proibição ao utilizar a LM em sala de aula, explicando que julga ser benéfico para a aprendizagem de uma segunda língua. Salgado e Dias (2010), da mesma forma que P5, lamentam sobre o fato das escolas, muitas vezes, proibirem o uso da LM, caso seja a sua língua de maior proficiência, lembrando que as considerações e opiniões proferidas em LM pelo aluno também devem ser levadas em conta, uma vez que pode acontecer de o aluno não conseguir, ainda, se expressar inteiramente na segunda língua e, para os autores, ele não deve ser impedido de interagir em sala de aula.

A respeito da pergunta 14, a qual busca analisar como as participantes avaliam o currículo de bilinguismo adotado pelo contexto no qual trabalham, identificamos as seguintes categorias analíticas: **recurso didático-pedagógico**, **apreciação**, **avaliação sobre o desenvolvimento cognitivo do público-alvo**, **bilinguismo e contexto bilíngue**, **autoavaliação** e **concepção de bilinguismo**.

Em vez de avaliarem, de fato, tal currículo, P1, P2 e P3 descreveram seus contextos, buscando detalhar como ocorre o ensino de LI na perspectiva do bilinguismo, por meio de quais atividades e de que maneira o vivenciam. Definimos, portanto, para essas ocorrências, a categoria **recurso didático-pedagógico**, na qual há uma descrição, avaliação e apreciação do currículo adotado em cada contexto. Justamente por esse motivo, por vezes, tivemos de indagar novamente, ao final da fala das participantes, como ocorreu com P1, de que forma avaliavam o currículo, pois as elas tendem a descrever e não avaliam, de fato, o currículo adotado.

O currículo que a gente es/ que a gente adota na escola é o (...) é o da X, então a gente treinamentos com, é (...) o pessoal da X, é (...) tanto na, na língua inglesa, quanto na matemática, na ciência e nos estudos sociais, a gente adota todo o currículo deles, é (...) a base curricular, os livros didáticos, tudo, então é currículo bem alinhado, porque como foram eles que, que desenvolveram os livros, então alinha-se bem com a base curricular que a gente adota, que é a própria deles. (P1) [L124-L129]

Ah (...) hoje (...) a instituição que eu trabalho (...) ela (...) {latido de cachorro} ela é filiada (...) à X(...) então a gente tem o currículo internacional, não é internacional (...) o currículo internacional junto (...) com a BNCC brasileira. (P2) [L316-L318]

O currículo que a gente segue, o o planejamento, o material, o conteúdo (...) ele vem, ele vem já preparado (...) pela editora da X, então eu, no nosso material ele já tem uma sequência de o que trabalhar, como trabalhar, é (...) várias dicas, várias sugestões que enriquecem bastante as nossas aulas lá na escola (...) então (...) mesmo uma pessoa que esteja começando agora consegue ter bastante opção de aula, de (...) interação, de formas diferentes de trabalhar com esse material. (P3) [L544-L549]

Como foco da pergunta 14, identificamos que, além de descreverem o currículo, as participantes ora avaliam-no ora apareciam-no. Observamos que as professoras se posicionam criticamente acerca do currículo de bilinguismo adotado pelo contexto em que atuam, descrevendo o material didático empregado e, por vezes, demonstrando sua **apreciação** a tais materiais. P1 afirma que o curso didático-pedagógico utilizado na instituição é bem completo e, na sua visão, o desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto à aprendizagem das duas línguas é perceptível pela forma como o ensino ocorre. P2 assevera que o contexto em que atua “extrapola” aquilo que é proposto pelo currículo formal e ideológico (currículo brasileiro) e também compara o currículo brasileiro com o internacional. Ambas as participantes corroboram P5, que acredita que o currículo possibilita uma vasta oportunidade de trabalhos e é eficiente. Evidenciamos que P3 e P4 utilizam adjetivos que o caracterizam de forma positiva, afirmando, também, que o currículo, no formato empregado no contexto, facilita a prática docente. P2 também, além de descrever, aprecia o recurso didático-pedagógico, em “eu acho fantástico”, L328.

Então os livros são bem completos, as atividades são muito interessantes, eles aprendem muito lá, e (...) e assim, não tô puxando sardinha, parece que eu tô, mas eu não tô, mas (...) é muito legal ver como o bilinguismo funciona assim na criança desde pequenininha, eu vejo os alunos que estão lá há mais tempo, eu vejo como eles (...) se desenvolvem mais rápido, o raciocínio deles é muito mais rápido, tanto numa língua quanto na outra. (P1) [L129-L134]

[...] O trabalho acaba sendo maior (...) do que o, que o currículo brasileiro pede (...) ele extrapola, né, ele ultrapassa (...) então eu sei que o currículo (...) tá alinhado junto com (...) com o brasileiro (...) mas o internacional ele (...) agrega muito mais (...) é (...) na minha opinião, nas partes de matemática e ciências, só a língua que é cobrado no Brasil, né (...). (P2) [L1 319-L322]

Eu acho que o currículo é muito rico, é muito (...) é (...) útil, muito prático pra facilitar o dia a dia do professor. (P3) [L550-L551]

(...) os livros adotados são muito bons, material é muito bom, as aulas são legais e tudo, desenvolvidas, sabe, a gente faz atividade legal (...). (P4) [L864-L865]

O currículo (...) o currículo ele é (...) eu a/, ele é excelente eu, né, assim, que, ele dá pra trabalhar vários tópicos, as crianças aprendem de forma prática. [L1177-L1178] (...) o currículo ele é (...) eu a/, ele é excelente (...). [L1177] (...) as crianças, elas aprendem a raciocinar de uma forma diferente, é bem interessante. (P5) [L1181-L1182]

Além da avaliação do currículo e sua apreciação, evidenciamos que P1 realiza uma reflexão acerca de como a aprendizagem dos alunos ocorre na utilização dos materiais e por meio de suas práticas pedagógicas. Compreendemos que essa opinião reflete uma **avaliação do desenvolvimento cognitivo do público-alvo**.

Eu vejo os alunos que estão lá há mais tempo, eu vejo como eles (...) se desenvolvem mais rápido, o raciocínio deles é muito mais rápido, tanto numa língua quanto na outra. (P1) [L132-L133]

P3, além de, brevemente, tecer comentários do material didático utilizado, realiza uma **autoavaliação** de como ministra suas aulas, relatando sobre o uso que ela faz da LM. P5 expressa sua opinião a respeito da forma que o ensino é conduzido onde atua, realizando uma **avaliação sobre o contexto bilíngue**.

E no contexto do bilinguismo eu acho que a gente deixa um pouco a desejar (...) no sentido (...) cai entre nós, né, mas no sentido de que daria pra usar mais o inglês para ensinar o inglês, pra ensinar inglês, entendeu (...) eu acho que talvez por comodismo (...) eu vou falar por mim né, porque eu não acompanho as aulas do, dos, dos colegas, mas (...) por mim, talvez por comodismo, pelo, por cansaço ou pelo sobrecarregamento de aulas, sei lá, sobrecarga de, de funções acaba que as vezes é mais fácil falar em português uma coisa que se fosse falada em inglês o aluno, o aluno (...) conseguiria assimilar de uma maneira ou outra, ele conseguiria acompanhar, né. (P3) [L552- L561]

(...) o que eu não concordo é mais com a abordagem da escola em relação à esse (...) ao ensino (...) né (...). (P5) [L1178-L1179]

A **avaliação sobre o contexto bilíngue** também foi observada na fala de P4, que atua no mesmo contexto que P3. Apesar de não apresentar uma descrição ou avaliação do currículo adotado ao responder à pergunta 14, reflete sobre como ocorre o bilinguismo onde atua, que, para ela, não é eficiente.

(...) mas (...) é como se fosse, como eu falei, é como se fosse uma, uma escola dentro de outra escola, sabe (...) não, não segue o mesmo currículo, assim, então (...) eu avalio de uma forma negativa, eu acho que [xxxxx] tão eficiente quanto se fosse (...) o mesmo (...) pelo menos o mesmo currículo, assim, tentar seguir os mesmos (...) é (...) assuntos abordados, sabe. (P4) [L863-L869]

Pelo fato de não concordar com algumas práticas realizadas na instituição, P4 ressalta o que, para ela, seria sua **concepção de bilinguismo** ideal.

A minha definição foi de que tem a mesma quantidade de horas do currículo regular, né, a mesma quantidade de horas a mesma (...) e a mesma (...) os mesmos assuntos sendo abordados só que em inglês (...) por mais que não haja, por exemplo, o mesmo, a mesma quantidade de horas (...) é, eu acredito que deveria pelo menos (...) [xxxxx] a mesma [xxxxx], sabe, conectar {latido de cachorro} ah, não, agora eles tão, tão aprendendo (...) sei lá {rumrum} (...) ciências tão aprendendo o ciclo da água e a gente vai ver o ciclo da água em inglês, por exemplo (...) isso não acontece (...) né (...)[L848-L854] (...) não necessariamente de ter todas essas horas, mas pelo menos andar junto pra criança (...) tá desenvolvendo ao mesmo tempo, assim, bilíngue nesse sentido, tá desenvolvendo em português e em inglês, tá ali ao mesmo tempo, mesmo conteúdo, né. (P4) [L861-L863]



Com referência ao material adotado, as professoras afirmam que há a utilização de material internacional, explicando, como P2, por exemplo, que é mais completo do que o que propõe a BNCC brasileira. Nesse momento, pudemos perceber como, de fato, as normativas publicadas para o ensino de LI na BNCC não tratavam especificamente do ensino bilíngue. Como discutido no referencial teórico, é por essa razão, justamente do fato de inúmeros contextos bilíngues virem surgindo no Brasil, que as DCNEP (BRASIL, 2020) foram criadas, com o intuito de regularizar tal ensino.

Para refletirmos um pouco mais acerca do tipo de contexto bilíngue que P1 e P2 atuam, o qual compreendemos, partindo das DCNEP (2020), como uma Escola Brasileira com Currículos Internacionais, é importante ressaltar que, no documento, há a preocupação de que esse currículo não prejudique o desenvolvimento e a avaliação dos alunos no currículo brasileiro. Vimos, na fala de P2, por exemplo, que os trabalhos com outras disciplinas que não sejam de língua, como Matemática e Ciências, por exemplo, são mais completos, dinâmicos e interessantes.

Além do mais, nos momentos em que as participantes refletem acerca dos benefícios que o material didático agrega para o processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber, novamente, a visão da efetividade do bilinguismo em crianças pequenas, como já discutem Garcia (2009 *apud* LIBERALI; MEGALE, 2016), Fortes (2013) e Salgado e Dias (2010), por exemplo.

Visualizamos, novamente, a crítica que P3 faz quanto ao uso LM em sala de aula, trazendo motivos pessoais como sobrecarregamento e cansaço. Entretanto, diferentemente do que P3 demonstra pensar, assentindo com Megale (2005), Salgado e Dias (2010), Liberali e Megale (2016) e Megale (2020), acreditamos que o uso da LM não deve ser visto como vilão em sala de aula, mas sim como um conforto e um apoio, tanto para o professor quanto para o aluno, em momentos de maior dificuldade.

P4 reflete novamente sobre a ineficiência do bilinguismo no contexto em que atua, que surge, principalmente, da falta de regularização de um currículo, além do fato da participante sugerir que o trabalho deveria ser mais pautado nas disciplinas que são trabalhadas na LM dos alunos, além de possuir a mesma quantidade de horas para ambas as línguas.

Ao observar o que as DCNEP (2020) propõem, vemos que, idealmente, a utilização de LI ocuparia entre 30 e 50% do tempo de aula, ou seja, verificamos que, caso fosse utilizado o tempo máximo mencionado pelo documento destinado à LI, P4 estaria satisfeita e consideraria seu contexto de atuação como bilíngue de fato.

### 3.6 Percepção da LM e da LI no ensino de LIC

Neste tópico, analisaremos as respostas das participantes para as perguntas 15, 16 e 17. Tais questionamentos buscam tratar da relação entre a LM e a LI, observando qual é a opinião das participantes sobre o referido par linguístico em um contexto de ensino bilíngue. Para isso, iniciamos, com a pergunta 15, a qual indaga sobre o papel da LM e da LI no ensino de inglês para crianças na perspectiva do bilinguismo. A partir da análise das respostas das participantes, elencamos a categoria analítica **concepção do papel da LM e LI no bilinguismo**.

Essa categoria refere-se aos momentos em que as participantes descrevem o que entendem sobre a função de tais línguas nessa perspectiva de ensino. Somente na fala de P1 identificamos a reflexão das oportunidades que os alunos podem possuir a partir do momento que adquirem a LI. Pudemos verificar, na fala da professora, que existe uma visão elitista da LI, que envolve o conhecimento da língua-alvo com o intuito de viajar para países falantes dessa língua. Acreditamos que essa ideia esteja relacionada ao contexto de atuação da profissional, que possui como público-alvo alunos da classe alta da cidade.

É (...) o papel da língua materna, pra mim, é (...) trazer um conforto pra criança quando ela precisa usar a língua materna. [L144-L145] (...) mas a língua materna eu acho que ela traz esse conforto para eles. [L150] O papel da língua inglesa na verdade, é (...) no que eu vivencio né, que é o comecinho de bilinguismo, eu acho que é, é primeiramente fazer com que a criança entenda que (...) nós temos pessoas diferentes, nós temos culturas diferentes, é, nós temos modos de pensar diferentes e modos de falar diferente. [L158-L161] (...) mas que com o inglês eles podem ter muitas oportunidades legais e lá pra frente ou que eles podem ter oportunidades legais no momento, como viagens né, porque (...) a escola onde eu leciono é uma escola de (...) da classe alta, então eles conseguem enxergar já, é (...) a língua inglesa como essa (...) essa chave pra abrir portas para as crianças e (...) futuramente (...) os adolescentes. (P1) [L163-L167]

(...) Então isso é, é bilíngue, utilizar a língua materna em casos de não (...) saber responder, né (...) e o, a língua inglesa (...) é a língua que tá sendo aprendida, no caso a segunda língua (...) se, se utilizar dela 100% para aprender. (P2) [L347-L349]

(...) no contexto do bilinguismo (...) ai (...) acho que é isso mesmo, acho que é no sentido de (...) expandir os horizontes, as perspectivas, os, as oportunidades, é (...) tanto como uma criança que só sabe inglês (...) não (...) É nada de diferente (...) do que uma criança que só sabe português, no sentido de ser superior ou ser mais preparada, não, mas uma criança que é bilíngue é justamente isso, ela tem mais ferramentas pra se expressar, pra viver, pra (...) é (...) acessar coisas, né, pr/, enf/, acho que, acho que é isso. (P3) [L574-L580]

Eu acho que os dois tem um papel importante (...) [L889] (...) então eu acho que tem momentos e momentos que você não quer assustar uma criança, não quer deixar ela desconfortável, então eu avalio, assim, que tem a importância, assim (...) igual dependendo da situação [L892-L894] (...) é óbvio que o ideal seria usar só o inglês, mas a língua materna também é importante pra fazer essa ponte, pra não deixar as crianças boiando na maionese e quererem participar (...). (P4) [L894-L896]

(...) bom, a língua materna é (...) é um recurso que a criança tem pra melhorar o aprendizado (...) né (...) [L1185-L1186] (...) o papel da língua inglesa {breve risada} é o objeto final de estudo né. (P5) [L1190-L1191]

Neste mesmo âmbito, P1, ao se posicionar sobre o uso da LM em sala de aula em um contexto bilíngue, critica o fato de alguns professores exigirem apenas a LI de uma criança, o que, por vezes, pode até mesmo traumatizá-la. P2 e P3 também tecem considerações a respeito da LM, que, para elas, funciona como um aspecto que fornece segurança ao aluno inserido em um contexto bilíngue.

(...) eu sou contra aquilo de só pedir a língua inglesa pra uma criança, ela, ela vai se sentir bloqueada, ela vai ficar com medo, com (...) vergonha muitas vezes, então acho que é um bom, uma boa base de apoio. (P1) [L153-L155]

(...) eu acho que a língua materna (...) ela (...) ela auxilia a criança a se (...) comunicar (...) porque (...) nem sempre ela vai ter condições concretas de dizer tudo aquilo que ela quer em inglês (...) é, e já auxilia, e auxilia mesmo o professor saber ela entendeu, mesmo que ela não esteja respondendo (...). (P2) [L342-L345]

(...) o papel da língua materna (...) eu acho que é dar uma segurança, uma base da criança, é, é o ter pra onde voltar, ter pra onde correr. (P3) [L 569-L570]

Soares (2020), com base em Grosjean (2013), assentindo principalmente com P1, trata da cultura em um contexto bilíngue. A autora discute as experiências que surgem na própria cultura da criança e também na dos povos falantes da segunda língua que é adquirida em um ambiente bilíngue. Essa vivência e esse conhecimento do diferente, segundo os autores, podem ser levados para suas vidas fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Liberali e Megale (2016), ao trazerem Clacini (2011), refletem sobre os indivíduos bilíngues poderem desenvolver uma nova maneira de enxergar o mundo, exercitar a compreensão e o respeito em relação a grupos linguísticos e culturais distintos, valorizar a diversidade humana e se constituírem com identidades híbridas.

Observamos que todas as participantes corroboram Salgado e Dias (2010) ao concordarem que a LM não deve ser descartada no processo de ensino e aprendizagem da LI, uma vez que os indivíduos estão inseridos em um contexto bilíngue. Os autores afirmam, ainda, que não deve haver abandono da LM da criança, pois ela poderá recorrer a essa língua em momentos informais e de necessidade, assim, ambas as línguas devem ser respeitadas.

Ademais, verificamos, ainda, que as DCNEP (BRASIL, 2020) também propõem a valorização da LM, mesmo em contextos bilíngues. Megale (2005) e Liberali e Megale (2016) comentam que nos programas de imersão, muitas vezes, a LM do aluno é desconsiderada e procura-se utilizar, em todo tempo, a L2. Entretanto, ao ler as DCNEP (BRASIL, 2020), evidenciamos, inclusive, a menção da carga horária necessária para cada uma das duas línguas em cada etapa educacional, não devendo, portanto, haver a valorização de uma língua em detrimento da outra.

Assentindo também com a visão das participantes e das DCNEP (2020), Salgado e Dias (2010) lembram que as escolas, por vezes, inibem o desejo dos alunos de se expressarem na(s) língua(s) que possuem maior proficiência, exigindo apenas a utilização de LM, o que não é considerado como benéfico para as pesquisadoras, uma vez que isso pode inibir o aluno a usar a LE.

Ao se posicionar sobre o papel das línguas, P3 e P1 acrescentam avaliações sobre o uso da LI:

(...) o inglês ele é o oposto, ele vai te dar as asas, vai ter dar a oportunidade pra criança ver e experienciar outras coisas fora do ninho (...). (P3) [L573-1574]

O papel do inglês pra mim pelo o que eu vejo é (...) abrir, assim, a cabeça da criança mesmo, eles entenderem que (...) eles tem a língua materna, que é o português, que é o que a gente fala no Brasil, mas que com o inglês eles podem ter muitas oportunidades legais e lá pra frente ou que eles podem ter oportunidades legais no momento, como viagens né, porque (...) a escola onde eu leciono é uma escola de (...) da classe alta, então eles conseguem enxergar já, é (...) a língua inglesa como essa (...) essa chave pra abrir portas para as crianças e (...) futuramente (...) os adolescentes. (P1) [L161-L167]

Ainda sobre a relação LM e LI, P1, assim como Salgado e Dias (2010), acreditam que o foco, em um ambiente bilíngue, deve ser na bilinguagem desses indivíduos, ou seja, através do desenvolvimento de seus repertórios linguísticos, de forma que exerça um desenvolvimento, também, dos aspectos políticos e culturais dessas línguas.

O quesito “oportunidade”, expressado por P3 e P1, que o aluno deve possuir para se expressar em um contexto bilíngue, possui correlação com o que Salgado e Dias (2010) acreditam ser o ideal, uma vez que o próprio contato linguístico será agente motivador para o exercício da bilinguagem, ou seja, de suas formas individuais de expressarem o bilinguismo e, por consequência, agente impulsionador de novas aprendizagens linguísticas em qualquer lugar do mundo.

Além disso, é evidente na fala de P1 que o contexto em que atua se trata de uma EBE, que vai ao encontro de uma das propostas de educação bilíngue discutidas em Liberali e Megale (2016), que são os colégios de elite ou prestígio. As autoras, assim como as professoras, por meio de termos utilizados para apreciarem, julgam positivo esse tipo de contexto, pois ele promove o contato com a diversidade linguística e cultural por parte dos alunos.

Com relação à pergunta 16, as categorias identificadas foram: **exemplificação da prática pedagógica individual** e **autoavaliação**. A questão indaga se as profissionais fazem uso de LM em suas aulas e com qual frequência; ao responderem, percebemos que as participantes realizam **exemplificações de suas práticas pedagógicas** individuais. P1 e P2 asseguram não a utilizar, dessa forma, para as professoras, o uso de LM é inexistente no contexto em que atuam. P5, apesar de fazer parte do mesmo contexto de atuação de P1 e P2, relata que faz uso “raramente {breve risada} e

escondido {breve risada}” [L1198]. Para P3, esse espaço ocupa, aproximadamente, 40% do tempo, segundo a professora, assentindo com P4, que também relata utilizar a LM com frequência em sua prática, pela comodidade.

(...) Faço, mais do que deveria (...) [L583] É (...) Tá (...) Nã/não, o ideal seria 100% mas (...) ham, não existe o ideal, né, então vou fugir do ideal. O que seria ó/, maravilhoso 90% de uso do inglês durante as aulas (...) mas o que eu uso (...) e falo isso com constrangimento {breve risada} é, eu uso uns 40% de língua materna durante a aula (...) quase 40% do tempo, né, eu (...) uso a língua materna. (P3) [L599-L602]

(...) eu faço (...) uso da língua materna (...) é (...) eu acho que eu faço até bastante, viu (...) [L900-L901] (...) e aí fico falando em português e (...) e fica, fica acho cômodo, assim, eu acho que eu falo muito em português, falar a verdade. (P4) [L904-L905]

Referente a essa questão, ainda, P3 e P4 realizam uma **autoavaliação** sobre as próprias práticas, ou seja, após informar a quantidade de tempo de suas aulas ministradas em LM, P3 faz uma autocrítica, deixando claro que não julga tal prática ser a ideal em um contexto bilíngue, da mesma forma que P4, que relata que é um hábito que não a agrada.

(...) O uso da língua materna acontece automaticamente infelizmente pra mim, e (...) e eu sei, porque eu já fiz isso que não é necessário (...) eu já consegui manter a constância de não fazer uso da língua materna (...) eu sei que isso é possível, só que exige mais do profissional, exige bem mais um professor é (...) explicar ou (...) corrigir ou disciplinar ou orientar sem usar a língua materna, então é bem mais desgastante, então (...) confesso essa falha que realmente eu faço uso da língua materna eu diria com mais frequência do que eu deveria. (P3) [L586-1592]

(...) eu tenho essa pe/, essa péssima, esse péssimo hábito. (P4) [L902]

Partindo da proposta de Harmers e Blanc (2000, p. 189) do que seria a educação bilíngue, ou seja, “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”, como já discutido em nosso referencial teórico, observamos que P3, mesmo reconhecendo a importância sobre a LM em suas aulas, tece uma autocrítica com relação ao tempo utilizado pela LM em suas aulas. Com base nas respostas à pergunta 16, analisamos que essa questão não é unânime entre as participantes. Para P3, apesar de lamentar o uso de LM e, de certa forma, demonstrar estar envergonhada por isso fazer, é quem afirma que a instrução é ministrada em ambas as línguas, mesmo que em um tempo um pouco maior seja destinado ao comando em LI. É importante ressaltar, ainda, que as DCNEP (2020) não mencionam a questão da utilização de ambas as línguas simultaneamente.

Ainda sobre a utilização das línguas para comandos, o contexto de atuação de P3 sugere fazer parte do programa de enriquecimento mencionado por Megale (2005), no qual ambas as línguas são desenvolvidas e utilizadas para a instrução dos conteúdos.

Em relação ao uso de LM em sala de aula, novamente, identificamos três participantes que o fazem e, de certa forma, se culpam por isso. P5 até mesmo menciona o fato de o fazer de forma escondida. Ao observar o que foi proposto pelas DCNEP (BRASIL, 2020), encontramos a recomendação de que a LM seja valorizada em contextos bilíngues. Além disso, ao mencionar a carga horária necessária para cada uma das duas línguas em cada etapa educacional, compreendemos, com base no documento, que a LM também deve obter seu espaço, não devendo o trabalho em tais contextos se restringir apenas à LI.

Para finalizar a entrevista, pedimos, na pergunta 17, que elas relatassem como acreditam que os alunos se sentem ao utilizar a LM e a LI, ou se percebem que há diferenças de comportamento e receptividade desses alunos com a utilização de uma língua em detrimento de outra. Foram identificadas, nas respostas das participantes à última pergunta, as categorias **avaliação sobre o bilinguismo**, sobre a *receptividade da LM e LI pelo público-alvo* e sobre o *uso de LM pelo professor*, **concepção de aprendizagem** e **exemplificação da prática pedagógica individual**.

P1 e P2, para iniciarem suas falas a respeito da temática, realizam uma breve reflexão acerca do fenômeno bilinguismo. P1 relembra brevemente o percurso histórico desse fenômeno, categoria que compreendemos como **avaliação sobre o bilinguismo**, a qual visualizamos a seguir.

(...) porque o bilinguismo é algo novo né, no Brasil, em Maringá, então ainda os pais ainda se preocupam muito mais com a língua portuguesa do que com a língua inglesa. (P1) [L1850-L187]

Acerca da questão do bilinguismo relacionado à utilização de LM e LI, P2 demonstra sua **concepção de aprendizagem** relacionada às crianças, explicando que acredita que seja possível um bilinguismo sem necessitar constantemente de traduções das palavras.

(...) porque isso não é próprio da criança, ela não precisa (...) da tradução, (...) ela, ela consegue entender o contexto. (P2) [L368-L369]

Um ponto concomitante entre todas as participantes é o momento em que elas descrevem suas visões sobre a forma como os alunos recebem as duas línguas no ambiente escolar bilíngue. Para tais explicações, denominamos a categoria de **avaliação sobre a receptividade das línguas pelo público-alvo**.

É (...) eu acho que tem um sentimento, é (...) um pouco diferente das duas línguas, assim, é (...) eles levam muito mais a sério a língua portuguesa, talvez isso seja pelos

(...) uma bagagem que vem dos pais talvez, né, porque o bilinguismo é algo novo né, no Brasil, em Maringá, então ainda os pais ainda se preocupam muito mais com a língua portuguesa do que com a língua inglesa, é (...) mesmo colocando o filho numa, numa escola bilíngue que vai ser trabalhada as duas praticamente igualmente, mas (...) eles levam muito mais a sério o português, não que eles também na brincadeira o inglês, mas eles acham mais divertido o inglês, porque não tem (...) aquela cobrança de (...) do pai de (...) de falar inglês ou (...) de (...) tirar uma nota excepcionalmente boa em inglês, porque ainda é essa mentalidade de que o português é mais importante, mas (...) os alunos levam as/ tem essa pequena diferença que eu sinto, assim. (P1) [L183-L194]

Ham (...) eu, eu percebo que (...) a (...) maioria das crianças tem muito boa receptividade no uso da língua (...) inglesa, quando o aluno é novo (...) ele (...) no primeiro mês, no primeiro momento ele, ele realmente (...) ele, ele fica assustado, ele, ele acaba (...) é (...) não tendo uma receptividade mas por medo e por não compreensão até ele (...) pegar (...) o jeito, né, ver que ele consegue entender (...) [L360-L364] (...) então o, a utilização da língua materna pelo profissional, na minha opinião, não é positiva e (...) quando utilizada pelo professor de línguas (...) acaba gerando um conforto na criança e um desconforto (...) por ele às vezes poder buscar a língua materna para solucionar problemas e (...) e tentar saber palavras ou situações (...) aonde ele deveria se esforçar ou tentar assimilar pela língua, pela língua inglesa, né. (P2) [L369-L373]

De receptividade eu acredito que não (...) eu acho que eles recebem as duas da mesma forma, da mesma maneira (...) [l. 606-607] no geral a receptividade da criança à, à aquisição da segunda língua é muito maior (...) muito maior, muito mais, é (...) curioso, pra eles é uma curiosidade, entendeu, é uma coisa interessante pra se aprender (...) [L618-L621] (...) eu acho que a receptividade do aluno, como ele se sente é (...) {breve risada} nem sei se é essa palavra, tá, mas é empoderado (...). (P3) [L625-L626]

(...) tem alunos que sã/, que se se/, que se sentem mais confortáveis porque tiveram experiências, viajaram, ou, ou os pais consomem coisas na, na, na língua (...) é (...) tem outros que já não tem muita experiência e s/ e são mais, tipo, personalidade são mais tímidos (...) e acabam travando assim, né, um pouco (...) (P4) [L909-L912] (...) por exemplo tem umas crianças que você pergunta em inglês, ela entende mas ela responde em português porque fica, sabe, ou porque fica com vergonha (...) não sei (...) tem (...) tem crianças que não entendem, mas tem o, o, assim o que acontece mais é a criança entender e responder em português (P4) [L917-L920] (...) eles se sentem mais à vontade quando você tá falando na língua materna, né. (P4) [L948-L949]

(...) então, muitas vezes (...) é (...) quando eu tô falando somente em inglês os alunos (...) ah (...) quando eles não tão entendendo né, as vezes é, é um assunto mais complexo, estou explicando alguma coisa de (...) sei lá uma teoria, um texto mais complexo eles/, quando eu vejo que eles não entendem eles se dispersam muito, muito (...) é (...) ou então eles tão, é, muitas vezes eles tem preguiça de ouvir eu falando em inglês parece, sabe, enfim, então (...) não é sempre que eles estão prontos pra ouvir o inglês, entende (...) é (...) quando eles estão cansados, enfim (...) é (...) (P5) [L1202-L1208] (...) É, sim, apesar de eu raramente usar, né {breve risada} mas eu vejo assim por exemplo (...) ah (...) já acontec/, acontece de eu ter que chamar a atenção em português, aí eles parem e ouvem e respeitam. Agora se eu falo a mesma coisa em inglês mesmo que eles entendam eles não respeitam tanto. (P5) [L1215-L1218]

P1, P3, P4 e P5, para complementarem suas visões a respeito da temática, utilizam exemplos que já vivenciaram em sua prática, além de descreverem as diferenças que percebem em relação à utilização da LM e da LI. Utilizamos a categoria **exemplificação da prática pedagógica** para enquadrarmos esse episódio. Nesse caso, elas exemplificam de forma individual. P4 até mesmo menciona o fato de possuir dificuldade ainda maior em manter a fala em LI nas aulas remotas, devido a pandemia da covid-19.

(...) mas eu, quando eu escuto comentários deles, por exemplo “ai, português é muito difícil”, ou “ai, eu tenho que fazer muita atividade”, assim (...) é/ são os mesmos, mesmos dias de aula, é o mesmo tempo que eles ficam, então (...) eles tem essa impressão que em português eles fazem mais coisa, porque a gente tenta levar o inglês nesse sentido de, de experiência, de cultura, de comida, de (...) música, então (...) e o português é mais a (...) na base da (...) na base da escrita, leitura então eu acho que eu sinto essa diferença só. (P1) [L194-L199]

(...) quando o aluno é novo (...) ele (...) no primeiro mês, no primeiro momento ele, ele realmente (...) ele, ele fica assustado, ele, ele acaba (...) é (...) não tendo uma receptividade mas por medo e por não compreensão até ele (...) pegar (...) o jeito, né, ver que ele consegue entender (...) e eu também percebo que (...) algumas crianças tem maior resistência por (...) por questões familiares {breve risada}, porque tem pai, mãe, isso vem de casa, que são resistentes à língua estrangeira e isso acaba fazendo com que a criança, principalmente quando a criança busca o português para saber a tradução de palavras (...). (P2) [L361-L368]

(...) algum aluno mais, mais ligado ao perfil a, a (...) como fala (...) ao tipo de (...) cada, cada pessoa aprende de um jeito, né, então mais ligado ao perfil de aprendizagem do aluno, alguns alunos tem um pouco mais de dificuldade de aceitar o inglês só, só com o inglês (...) então por mais que ele tenha inconscientemente ou parcialmente assimilado ele precisa que aquilo seja falado em português e isso é um (...) uma maneira de aprendizagem dele mas que a gente tenta tirar, ou tenta (...) diminuir (...). (P3) [L607-L612]

É bem difícil pra mim usar o inglês sendo que eu to lá longe, eu não consigo apontar, eu não consigo mostrar e eu fico com medo de, de afastar as crianças cada vez mais se fico falando muito em inglês, sabe, principalmente o fundamental, assim, 1º e 2º ano (...) (P4) [L926-L929] (...) eu uso bast/, eu to usando muito o português (...) no (...) nas aulas remotas, assim (...) que quando é presencial você ainda dá um (...) né, você ainda faz um gesto, faz uma mímica, faz alguma coisa, mas quando tá (...) longe além de tudo tipo tá tudo mundo olhando pra tua cara, assim, quando a criança tá ali, tipo, é como se todo mundo tivesse olhando pra sua cara, aí ela fica meio inibida, assim, de falar também, eu percebo. (P4) [L930-L934]

Só que eles fazem o, eles fazem o uso da língua materna assim, o tempo inteiro porque, quando eles veem que é muito mais fácil, né (...) eles querem contar uma historinha, ou eles querem, né, falar coisas da, da vida deles eles vão, recorrem pro português e, é pra mostrar entendimento também do que foi mostrado eles recorrem ao português. (P5) [L1209-L1212]

P2, ainda, ao refletir sobre a rotina em sala de aula e a utilização de LM e LI em um contexto bilíngue, opina a respeito do uso de LM pelo docente. Tal reflexão denominamos como **avaliação sobre o uso de LM pelo professor**.



(...) a utilização da língua materna pelo profissional, na minha opinião, não é positiva e (...) quando utilizada pelo professor de línguas (...) acaba gerando um conforto na criança e um desconforto (...) por ele as vezes poder buscar a língua materna para solucionar problemas e (...) e tentar saber palavras ou situações (...) aonde ele deveria se esforçar ou tentar assimilar pela língua, pela língua inglesa, né. (P2) [L169-L173]

P1 relata que o bilinguismo é algo novo no Brasil, assentindo com as reflexões realizadas por Flory e Souza (2009) e Fortes (2013), os quais comentam que a busca, por contextos escolares que sejam bilíngues, está cada vez maior, principalmente em relação à LI, de fato, como comenta Fortes (2013). Entretanto, apesar de P1 mencionar que se trata de um fenômeno atual, Fortes (2013) lembra que essa busca iniciou a partir da década de 2000, porém a popularização dessas instituições é realmente mais recente.

Silva e Costa (2018), ao discutirem sobre o ensino de LIC, concluem que, para que a criança possua um desempenho satisfatório na língua, dependerá da quantidade de contato e de interação que ela terá em sua rotina diária. Compreendemos, dessa forma, que essa visão vai ao encontro com a de P2, que aborda a questão da não necessidade de tradução ao ensinar crianças em um ambiente bilíngue, sugerindo que, quanto maior sua exposição e, de certa forma, o esforço para compreender e interagir em LI, maior será sua proficiência.

Para sintetizar o capítulo analítico, por meio das respostas a todas as perguntas das participantes, identificamos um fator que ressaltamos como positivo. Ao responder, principalmente, às perguntas 10, 11 e 12, relacionadas ao bilinguismo, suas concepções acerca do tema e educação bilíngue, não verificamos visões pautadas na questão de o indivíduo ser considerado bilíngue quando possui uma grande proficiência na LI, ou seja, questões de proficiência não são discutidas pelas participantes. Compreendemos, dessa forma, que tais visões se afastam de concepções tradicionalistas sobre o bilinguismo, como verificamos em Bloomfield (1933), por exemplo, o qual acredita que o bilíngue deve, além de ter o controle das duas línguas, possuir competências semelhantes às de um nativo ou, ainda, Titone (1972 *apud* HARMERS; BLANC, 2000), para quem é considerado bilíngue aquele que fala a segunda língua obedecendo as regras e estruturas dela.

Portanto, compreendemos que as professoras corroboram visões como de Flory e Souza (2009) e Megale (2020), os quais acreditam que o indivíduo bilíngue pode possuir maior fluência em alguma das habilidades comunicativas do que em outras, dependendo do contexto, situação e necessidade de comunicação e, mesmo assim, é considerado bilíngue. Reiteramos, ainda, que consideramos positivo o fato de as participantes não tentarem realizar inúmeras categorizações e classificações para, de certa forma, elencar quais são os alunos mais bilíngues ou menos, como alguns autores, que, na tentativa de melhor explicar um fenômeno que cresceu rapidamente, acabaram

fazendo, como Harmers e Blanc (2000). Isso também foi verificado em Fishman e Lovas (1970 *apud* MEGALE, 2005) em relação à educação bilíngue, Garcia (2009 *apud* LIBERALI; MEGALE, 2016), Liberali e Megale (2016), ao se basearem em Hornberger (1991).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomamos os aspectos gerais da pesquisa, além de seu objetivo geral e os específicos, buscando articulá-los com os procedimentos adotados nesta pesquisa. Além disso, relembramos os capítulos existentes na presente dissertação e suas funções para, assim, discutir e demonstrar nossas considerações acerca dos resultados obtidos por meio da análise dos dados. Na sequência, são relatadas as reações das professoras à análise da pesquisa. Por fim, trazemos uma reflexão acerca dos estudos na área de formação de professores, mais especificamente, sobre a preparação desses profissionais para atuar em contextos bilíngues.

O propósito que buscamos alcançar com o presente estudo de caso, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista e construcionista social, foi, principalmente, investigar quais são as cognições de professoras de LI sobre o ensino desse idioma em contextos que se autodenominam bilíngues. Para isso, perpassamos por discussões acerca de seus conhecimentos teóricos, suas conceituações e suas concepções a respeito do bilinguismo e educação bilíngue, seus aspectos positivos e negativos e refletir sobre o papel da LM e da LI nesse processo. Ainda, ponderamos sobre a formação que tais profissionais recebem/ram para atuar nos referidos contextos.

Para chegarmos a tal finalidade, no capítulo 1, nos propusemos a realizar uma investigação sobre as pesquisas realizadas sobre o bilinguismo com base na literatura especializada internacional e nacional. Obtivemos contato com os trabalhos internacionais pela plataforma ERIC, por meio da qual angariamos, em sua maioria, artigos de periódicos e em anais de congressos com os filtros e palavras-chave empregados nas buscas. Uma vez que compreendemos, com base na análise e discussão dos resultados, que ambas as escolas focalizadas neste trabalho se tratavam se EBEs, não identificamos tal denominação nas pesquisas internacionais analisadas. Em relação às semelhanças entre a presente dissertação, observamos que alguns autores utilizam os mesmos instrumentos para geração de dados, ou seja, entrevistas semiestruturadas, como Santos (2019), Jimenez e Acosta (2019), Yeoung, Jackson e Martinez (2020), Mojica, Briceno e Muñoz (2019), Hurajova (2019), Thomas, Langman e Sokoloski (2018) e Rocha (2017). Os mesmos contextos e participantes, ou seja, escolas bilíngues e seus professores, identificamos apenas em Yeoung, Jackson e Martinez (2020), Jimenez e Acosta (2019), Hurajova (2019), Velasco (2019), Thomas, Langman e Sokoloski (2018),

Hernandez (2017) Yuvayapan (2019). Outros, utilizam a mesma base teórica, relacionada ao bilinguismo, seu percurso histórico ou educação bilíngue, verificada em Santos (2019), López e Santibañez (2018), Griffith e Lechuga (2018), Griffith (2017), Hernandez (2017) e Martí e Portolés (2019). Ainda, identificamos objetivos similares em trabalhos que visam discutir a formação adequada para a atuação de professores no ensino de LIC em contextos bilíngues ou que trazem as cognições, opiniões ou visões desses profissionais a respeito dessa área, como em Jimenez e Acosta (2019), Mojica, Briceno e Muñoz (2019), Velasco (2019), López e Santibañez (2018) e, parcialmente, Yuvayapan (2019) e Trumbull *et al.* (2020), que tratam do papel da LM nessa perspectiva, parte de nossos objetivos específicos.

Concluimos, dessa maneira, que, na plataforma internacional ERIC, em relação aos últimos cinco anos, ou seja, de 2017 a 2021 os trabalhos que identificamos por meio dos filtros empregados possuíam, em sua maioria, outro foco e contexto distintos do nosso, ou mesmo existe o enfoque em uma metodologia específica, ou a análise de apenas uma instituição, e não duas, como o que realizamos na presente investigação. Dessa forma, depreendemos que ainda existem lacunas em relação às discussões de cognições de professores a respeito do bilinguismo e da educação bilíngue com crianças.

Já em nossas pesquisas no âmbito nacional, identificamos que Gomides (2018) e Andrade (2019) realizam sua investigação em um contexto e com participantes similares aos nossos. Andrade (2019), ainda, faz uso do mesmo instrumento para a geração dos dados. Entretanto, o foco e os objetivos são distintos. De certa forma, a situação contrária é apontada em Santos (2018), uma vez que busca refletir acerca das representações de professoras de LI sobre o contexto bilíngue, porém utiliza outras formas de gerar os dados. O referencial teórico baseado no bilinguismo, educação bilíngue e seus documentos norteadores foi averiguado em Vieira (2019), além do objetivo similar, porém que, novamente, se distancia em relação aos participantes, instrumentos para geração de dados e contexto de pesquisa.

Em seguida, desenvolvemos nossas conceituações e discussões a respeito de um breve percurso sobre o bilinguismo, as primeiras conceituações teóricas e as visões mais contemporâneas que compreendem esse fenômeno como dinâmico, refletimos sobre o bilinguismo, a bilingualidade, e a educação bilíngue. Para tal, nos baseamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP) (BRASIL, 2020), com o intuito de compreender quais são as regulamentações e as diretrizes existentes em relação à sua implementação nas escolas para, então, contrastar com as vertentes teóricas existentes a respeito. Além disso, após a análise dos resultados obtidos, surgiu a necessidade de tratar da formação docente que os profissionais têm obtido em contextos formais e informais, por iniciativas pessoais e/ou profissionais para atuar em contextos bilíngues, discussão que apresentamos

no último subcapítulo de nosso referencial teórico. Discutiremos a respeito de tais conceituações na articulação com a análise ao final deste capítulo.

No capítulo 2, trouxemos o percurso metodológico empregado, mencionando a natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da dissertação, descrevemos sobre a PP, o contexto e as participantes, instrumentos para geração dos dados, método e unidade de análise, procedimentos didáticos e as considerações éticas.

No terceiro capítulo, realizamos uma discussão dos resultados alcançados na análise, fazendo uma articulação com os pressupostos teóricos debatidos. Verificamos, desde o início da análise, que todas as participantes relataram não terem tido oportunidade de estudar o ensino de LIC em sua formação, seja a nível de graduação ou de pós-graduação. O fato de os cursos de graduação de Letras e Pedagogia não oferecerem uma preparação adequada para que os profissionais atuem com a EI e o com o primeiro ciclo do EF foi verificado, por meio de nossas discussões em Silva (2019), Lima e Margonari (2019) e Moura (2019). As participantes afirmam, portanto, o fato de buscarem uma formação informal, através de palestras, cursos, leituras de artigos e utilização da área, corroboram o que Fernandes (2016) também verifica.

Quando questionadas sobre o papel do ensino de LIC, ou seja, qual é a sua importância, as respostas contemplaram questões como a necessidade da língua atualmente, maior desenvolvimento cognitivo e facilidade em aprender pela plasticidade cerebral. P1, P2 e P3, corroboram o que foi discutido por Fortes (2013) e Salgado e Dias (2010) ao afirmarem que acreditam haver uma maior facilidade de aprender uma língua na primeira infância. Sobre o papel da LI no mundo, ou seja, o fato de todos precisarem dessa língua, mencionado, especificamente, por P3, vai ao encontro com Flory e Souza (2009) e Liberali e Megale (2016), os quais tratam acerca da globalização, da importância da LI em um mundo globalizado e, ainda, Fortes (2013), que traz a questão da LI abrir portas para o mercado de trabalho, ideia contraposta por Leffa (2002) e Moita Lopes (2007), os quais consideram que essa língua possui um papel muito mais complexo, uma vez que ela possibilita o acesso a outras vivências, indivíduos, discursos sobre o mundo e, até mesmo, sobre quem somos ou podemos ser.

Em relação aos pontos positivos do ensino de LIC, suscitamos uma reflexão acerca das EBEs, uma vez que P1 e P5 relatam o fato de ser mais fácil ensinar crianças que possuem acesso mais facilmente a diferentes culturas, línguas e experiências fora do país, por exemplo. Ao compreender que a E2 está inserida nessa classificação de escola, refletimos sobre a evidente expansão do número de EBEs que, segundo Micheli (2020), gera questionamentos sobre as legislações que existem atualmente e sobre a formação de professores. Segundo a autora, não há, em termos legais, nenhum documento federal que determine o que é ou não uma EBE, por conseguinte, não identificamos quais são as especificações ou quais aspectos precisam estar contemplados na preparação e na formação do professor para atender às demandas desse contexto e desses alunos provenientes de classes altas.

Já em relação aos pontos negativos, P5, por exemplo, menciona o ensino de LIC em ambientes menos favorecidos, ou seja, que não se tratam de EBEs, e como, na maioria das vezes, pela própria experiência anterior, o ensino da LI é muito distante dos alunos, não fazendo parte de suas vivências e realidades individuais. Além disso, P4 ressalta, novamente, a falta de formação adequada para atuar com crianças, situação discutida por Chaguri e Tonelli (2010), que afirmam que, de fato, os cursos de graduação não preparam os professores para lidarem com a faixa etária.

Essa urgência na formação de professores para atuarem com crianças também foi verificada em relação ao bilinguismo. O fato de os cursos de graduação de Letras e Pedagogia serem criticados e/ou questionados por não oportunizarem reflexões mais pontuais e formação específica para professores trabalharem em contextos bilíngues também é discutido em nosso referencial teórico por autores como Salgado *et al.* (2009), Duarte, Moreira e; Flores (2013), Megale (2014), Rocha (2015), Liberali e Megale (2016), Faria e Sabota (2019) e Micheli (2020). Em todas as discussões, perpassam concepções como o bilinguismo como fenômeno dinâmico, a especificidade do currículo, a carga horária e a abordagem teórico-metodológica dos professores, além de, claro, a receptividade e a interação com os alunos. Dessa forma, compreendemos que os cursos de graduação atuais precisam rever seus currículos para que possam aprofundar suas reflexões acerca de tamanha complexidade do bilinguismo e sua implantação em escolas.

Micheli (2020) afirma que existem escolas que ofertam o ensino de áreas de conhecimento, como Matemática, Ciências, Arte etc. por meio de LI que são integradas à grade curricular. Em outras escolas, o ensino dessas disciplinas ocorre de forma adicional, em um contraturno. Ainda, segundo a autora, existem instituições que ofertam o que chamam de programa bilíngue, que ocorre de forma extracurricular, como os casos de dupla certificação no ensino médio por meio de parceria com instituições estrangeiras. Em nossa pesquisa, ao apresentarem as definições de educação bilíngue que permeiam os contextos em que atuam, as participantes realizam descrições de como as aulas são realizadas e, por vezes, descrevem a carga horária destinada para a LI, por exemplo. São nesses momentos que conseguimos identificar em qual classificação as instituições se encaixam, de acordo com as DCNEP (2020).

P1, P2 e P5, que atuam na E2, afirmam que existe ensino de LI para ministrar outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, como Ciências e Matemática. Além disso, elas dizem que as aulas são somente em inglês. Pelo fato de as DCNEP (2020) mencionarem que para ser uma Escola Bilíngue a porcentagem máxima destinada para a língua adicional, no caso a LI, deve ser de 50%, a E2 extrapola essa porcentagem. Concluímos, dessa maneira, que esse contexto se trata de uma Escola Brasileira com Currículo Internacional, uma vez que, além da adoção de um material didático internacional mencionado pelas participantes, as DCNEP (2020) regulamentam que a instituição deve estar de acordo, para ministrar os conteúdos em LP, com as diretrizes brasileiras propostas e a carga

horária destinada à língua adicional é de escolha da instituição. Identificamos, porém, uma contradição nas DCNEP (2020), uma vez que, ao descreverem as características para uma instituição ser considerada bilíngue, mencionando as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, afirmam que elas “se caracterizam pela adoção de materiais didáticos de outros países e devem obedecer às diretrizes de tais localidades. Podem ser consideradas bilíngues desde que ofertem tais currículos para todas as etapas educacionais do contexto” (BRASIL, 2020, p. 25).

Já P3 e P4, que atuam na E1, explicam a dinâmica das aulas, comentam como é o ensino das habilidades de LI especificamente e não o ensino de outras disciplinas curriculares através dessa língua. Além disso, P3 até mesmo confessa que acredita que há pouca utilização da LI, relatando que usa a LM em torno de 40% do tempo. Em relação ao que as DCNEP (2020) propõem, a preocupação de P3 estaria infundada, uma vez que, se a carga horária destinada às línguas fosse o único fator determinante para ser bilíngue ou não, o contexto em que P3 atua, a E1, estaria condizente com as diretrizes, visto que propõem uma quantidade mínima de 30 e máxima de 50% para uso da língua adicional. Entretanto, nas falas de P3 e P4 percebemos que, de fato, como os autores evidenciados ao longo desse estudo postularam, os contextos são considerados bilíngues sem haver definições claras para tal, assim como acontece com as EBEs, segundo Liberali e Megale (2016), culminando no fato de que a escola, ou até mesmo os professores, decidam como desenvolverão o bilinguismo na escola.

Dessa forma, compreendemos que a E1 se trata de uma Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, segundo a definição das DCNEP (BRASIL, 2020) que, além de determinar que o ensino da língua adicional deve ocorrer por, no mínimo, três horas semanais, afirma que as instituições que não utilizem “de forma integrada e simultânea ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, ou, ainda, que ofereçam o ensino bilíngue como optativo, como uma atividade extracurricular não se enquadram na denominação de escola bilíngue” (BRASIL, 2020, p. 24).

Como discutido em nossa análise, em relação ao uso de LM em sala de aula, pudemos verificar que P3 e P4 a utilizam, além de P5, que confessa fazer isso de forma escondida. Ao observar o que foi proposto pelas DCNEP (BRASIL, 2020), encontramos recomendação de que a LM seja valorizada em contextos bilíngues, ou seja, concluímos que não é o uso excessivo ou a proibição da LM em sala de aula que define se o contexto será bilíngue ou não, mas sim outros fatores, como o currículo adotado, a carga horária destinada à LI e como ela será ensinada, ou seja, para ministrar outros conteúdos ou apenas a língua de fato. Dessa forma, lamentamos que haja, ainda, a visão de que a LM é uma vilã da aprendizagem, uma vez que muitas instituições demonstram acreditar que, para serem totalmente bilíngues, devem ser esforçados e “batalhar” para se comunicarem na LI, sem que possuam sua LM para recorrer em momentos de dificuldade.

Retomamos as três perguntas pesquisas com o intuito de respondê-las com base no exposto acima. No que se refere à primeira pergunta, “Qual a concepção de bilinguismo das professoras

participantes da pesquisa?”, evidenciamos que P1 atrela a questão do bilinguismo à uma cultura, ao afirmar que um ser humano pode ser considerado bilíngue desde que transite em duas culturas confortavelmente. P2, apresenta uma visão mais simplista, relatando que bilíngue é aquele que é capaz de falar, compreender e interpretar as duas línguas em uso. Para P3, há um foco maior na naturalização do processo, ou seja, o sujeito é bilíngue a partir do momento que consegue se expressar e interagir naturalmente nas duas línguas, sem precisar pensar e realizar uma organização mental de qual língua falará em cada momento. P4 afirma que bilíngue é aquele que é capaz de falar sua LM e mais um idioma. E, por fim, P5 traz a questão da fluência, afirmando que bilíngue é aquele que é fluente em sua LM e em mais uma outra língua.

Com relação à segunda pergunta “Qual conceito de bilinguismo as professoras participantes da pesquisa julgam permear o currículo de seu contexto de atuação?” verificamos que as participantes mencionam metodologias para explicar de que forma abordam o bilinguismo, além de mencionarem o uso dos materiais didáticos, ou seja, não afirmam, de forma direta, conceitos existentes especificamente de bilinguismo.

P1 menciona a Taxonomia de Bloom, método que busca inserir a LI na vivência diária do aluno e, além disso, comenta que leciona as disciplinas de matemática, ciências e estudos sociais em LI no contexto em que atua. P2 e P5, que fazem parte da mesma instituição que P1, mencionam outra perspectiva teórico-metodológica, o CLIL (*Content and language integrated learning*), que nada mais é do que ensinar o conteúdo escolar e a língua, de forma integrada. Elas afirmam que lecionam as disciplinas de ciências e matemática, utilizando apenas a LI, ficando restrito o uso de LM. P5, ainda, menciona o fato de que o livro adotado é baseado no CLIL e explicita a carga horária de 10 horas semanais destinadas ao uso de LI. P3, por sua vez, afirma não saber qual conceito de bilinguismo é seguido na instituição em que atua, uma vez que é instruída a seguir o material didático, o qual, segundo ela, visa possibilitar, à criança, um conhecimento de mundo amplo sobre os mais diversos aspectos culturais existentes em diferentes locais do mundo. Já na percepção de P4, que atua na mesma instituição que P3, o conceito de bilinguismo adotado é simplesmente o fato de ter aulas de inglês todos os dias, não importando qual a carga horária destinada a isso.

No que tange a terceira, “Quais os efeitos e/ou consequências da LM e da LI no ensino de LIC na concepção das participantes da pesquisa?”, concluímos que todas as participantes acreditam que a LM serve como um conforto e segurança para os momentos em que a criança não possui dificuldades de se expressar em LI u até mesmo como um recurso, ou seja, uma ferramenta a mais que a criança detém para ser capaz de aprender uma segunda língua. Essa questão pode parecer contraditória, uma vez que, em alguns momentos da entrevista, P2 e P5 relatam o fato de não ser possível utilizar a LM em sala de aula, e P5 até mesmo menciona o fato de ser proibido, algo que ela precisa fazer escondido, quando necessita. Essa mesma contradição é percebida nas falas de P3 e P4,

uma vez que verificamos uma culpa em suas falas ao relatarem que utilizam a LM em vários momentos em sala de aula, P4 menciona até mesmo a questão da comodidade e julga que se trata de um péssimo hábito. A partir desse ponto, questionamos: o uso da LM como conforto e segurança estaria apenas destinado aos alunos? Qual o problema da LM desempenhar esse papel para o professor de línguas também?

Já em relação ao papel da LI, P1 e P3 mencionam a questão das oportunidades que uma criança bilíngue possui, sendo capaz de comunicar em viagens, ou de ter acesso a mais situações, fora de seu convívio local, que demandam o conhecimento de LI. Já para P2 e P5, o conhecimento de LI é o produto final, ou seja, seu papel é que o aluno faça uso integralmente dela para aprender. P4, por sua vez, argumenta que ambas as línguas possuem papéis importantes, afirmando que o ideal seria utilizar somente a LI.

Concluímos, a partir da articulação das perguntas de pesquisa com as respostas das participantes, que P2, P3 e P4 acreditam que ser bilíngue é aquele que, simplesmente, é capaz de interagir e se expressar duas línguas. Em P1, evidenciamos a questão do trânsito em duas culturas, o que pode ser problematizado, uma vez que a LI não faz parte apenas de um local, como discutido no decorrer da presente dissertação, ou seja, não pode ser atribuída a apenas uma cultura. Uma problematização também pode ser feita com base na fala de P5, a qual menciona a questão da fluência, fator que deve ser tratado com atenção, uma vez que observamos, através de nosso referencial teórico, que alguns indivíduos podem possuir uma fluência maior em determinada habilidade comunicativa, sendo complicado, dessa forma, definir, de fato, quais são os indivíduos fluentes de fato.

Em relação à segunda pergunta, observamos que há um grande descompasso em relação ao uso conceito de bilinguismo adotado, uma vez que não há uma definição de organização clara em nenhuma das duas instituições. Há, em vez disso, descrições sobre o material didático empregado, carga horária, foco ao ensinar a LI e quais disciplinas são ensinadas, por exemplo.

No que se refere ao terceiro questionamento de pesquisa, verificamos que não há uma definição tão clara do papel da LI uma vez inseridos em um contexto bilíngue. Porém, em relação à LM, as profissionais foram capazes de opinar veemente sobre, demonstrando, em sua maioria, a importância que essa língua desempenha no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Ressaltamos que, para estarmos de acordo com a ética emancipatória que Reis e Egido (2017) propõem, enviamos, via *e-mail*, a cada uma das participantes, a análise referente à sua entrevista e solicitamos que elas mandassem suas impressões de forma geral, ou seja, tendendo a concordar total ou parcialmente, discordar total ou parcialmente, os sentimentos ou sensações vivenciadas antes, durante e após a leitura da análise, os pontos da análise que consideraram (im)pertinentes, crítica ao método de análise, considerações sobre poderes exercidos, limites respeitados e ou transgredidos pela



pesquisadora (ou pesquisa). O prazo para que elas respondessem foi de um mês. Após esse período, enviamos um novo e-mail, contendo um lembrete em relação à primeira mensagem, para que elas participassem caso tivessem disponibilidade. O conteúdo que elas tiveram acesso foi a análise realizada de suas respostas às perguntas da entrevista, contendo as categorias analíticas, mas não enviamos a articulação realizada com o referencial teórico, também com o intuito de enviar um material mais sintetizado, para auxiliar que elas participassem.

Porém, embora a pesquisa tenha como princípio a ética emancipatória, não foi possível incluir a voz de todas as participantes, uma vez que apenas P2 retornou suas impressões sobre os resultados da análise, a qual descreveremos a seguir.

Olá Natalia, realmente eu li sim a sua dissertação e não tive tempo para escrever sobre... realmente o "ser professor" no meu caso tem pouco tempo para se dedicar a outros assuntos... concordo com tudo o que vc escreveu, mesmo sem saber qual participante eu era na sua dissertação.... minhas sensações e ou emoções sobre essa entrevista foram bacanas em poder relatar e contribuir com sua pesquisa. Obrigada pela sua atenção em ter entrado em contato comigo e fico a disposição para qqr esclarecimento tbm. (P2)

Com base no excerto acima, ressaltamos que P2 concordou com todas as interpretações feitas pela pesquisadora e não fez nenhuma alteração e/ou indagação. Assim, a análise foi mantida, bem como suas categorias analíticas. Embora P2 tenha dito que não quem era na análise, informamos que todas as participantes receberam essa informação.

Ficamos contentes com o retorno da participante, principalmente por ela ter sinalizado que sua participação na pesquisa foi uma experiência positiva. Compreendemos o fato das demais profissionais não terem enviado uma resposta ao nosso pedido, uma vez que elas mesmas haviam relatado a dificuldade que ainda vem sendo em adaptar suas metodologias de ensino em um período de pandemia mundial, ou seja, compreendemos que há uma carga de trabalho exaustiva. De qualquer maneira, agradecemos imensamente a disponibilidade de todas em participarem da presente pesquisa pois, sem a participação delas, a investigação não seria possível.

Para concluirmos nossas reflexões, gostaríamos de discutir um pouco mais a respeito da formação de professores para atuar em contextos bilíngues. Ressaltamos que as DCNEP (BRASIL, 2020) descrevem, dentre as obrigatoriedades para atuar na EI e EF II, além de possuir graduação em Letras ou Pedagogia, devem obter certificado de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR) e ter formação complementar em Educação Bilíngue, seja através de curso de extensão com mínimo de 120 horas, pós-graduação, mestrado ou doutorado. Para atuar no EM, o profissional, além das certificações anteriores, caso ministre outras disciplinas do currículo, deve ter a graduação na licenciatura correspondente.

Verificamos aqui que, apesar de ser parcialmente positivo por delimitar os requisitos que os professores devem atender para atuar no ensino de LIC na perspectiva do bilinguismo, compreendemos que, pelo fato dos cursos de graduação de Letras e Pedagogia terem, muitas vezes, discussões mais tímidas a respeito dessa temática, e conseqüentemente, com base nas cognições das participantes, a formação docente inicial ainda precisa ampliar tal discussão e incorporar na grade curricular de tais cursos disciplinas específicas, torna-se uma tarefa árdua investir na formação docente continuada para atuar em contextos bilíngues. Além disso, ao conhecer a rotina exaustiva dos professores, compreendemos que somente é possível atingir certificações e formações quando a própria instituição de atuação apoia, seja por meio de descontos para os cursos pagos ou a flexibilização de horários de aulas ministradas para que consigam realizar tais cursos, caso já não iniciem suas carreiras com as habilitações mencionadas.

Concluimos, baseados em Salgado *et al.* (2009) que, para considerar a educação bilíngue, também é necessário discutir sobre a bilingüidade, a qual se trata de um fenômeno complexo, em contínua mudança e fluido. Assim, a educação bilíngue deve ser, conseqüentemente, também complexa e múltipla, baseada na interconectividade e na interdependência entre os alunos, buscando manter a identidade dos alunos por meio de suas LM. A educação bilíngue, portanto, não se trata de somente adicionar uma segunda língua, mas é necessário ter em mente que há o envolvimento de outros contextos sociais. O profissional, para atuar nesse contexto, deve, pois, estar preparado, assentindo com Chaguri e Tonelli (2014) para lidar com um sistema dinâmico que envolve a utilização de duas línguas, compreendendo que os graus de proficiência linguística alcançados serão distintos, uma vez que as experiências obtidas por meio de cada uma dessas línguas são, também, múltiplas.

Em relação à aprendizagem obtida, de forma particular, com base nessa pesquisa, ressaltamos o imenso conhecimento adquirido em relação às teorias de bilinguismo e ensino bilíngue, bem como um breve olhar às políticas (ou falta delas) para atuação em contextos bilíngues. Foi de extrema importância possuir essa base, para que pudéssemos ter sido capazes de discutir as afirmações trazidas pelas participantes. Sobre as contribuições da presente dissertação, acreditamos que seja importante trazer a voz das participantes, suas aflições, anseios, discussões acerca da falta de preparo, bem como os aspectos positivos, as perspectivas teórico-metodológicas utilizadas e sua eficácia ou não, para que possamos discutir mais profundamente sobre os procedimentos a serem tomados ao ensinar LI em um contexto bilíngue.

Compreendemos, porém, que existem limitações nas discussões suscitadas, uma vez que poderíamos abordar mais detalhadamente sobre as metodologias utilizadas, sobre o uso de material didático, sobre as políticas existentes, ou até mesmo sobre as questões de fluência, uso de LM em sala de aula ou a problematização da questão cultural. Todavia, pelo fato de tais questões permearem

nossa pesquisa, mas não ser o nosso cerne, pretendemos que a presente dissertação promova, em pesquisas futuras, a ampliação de tais discussões, uma vez que compreendemos que as pesquisas devem ser continuamente atualizadas e rediscutidas, considerando que os alunos e, portanto, os indivíduos estão em constante mudança.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. M. A. **O que é, afinal, uma escola bilíngue?** A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da região metropolitana de Recife. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35935/1/DISSERTACÃO%20Rayssa%20Mesquita%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

ASSAF, A. F. **A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** 2018. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21017/2/Ariane%20Ferreira%20Barros.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

AVELAR, R. P. A. **Pesquisa global sobre língua, cultura, identidade e ‘ensino bilíngue’:** ciências em um entrelaçar. 2018. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3728/5/Regina%20Paula%20Ambrogi%20Avelar.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BATISTA, K. S. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais no município de Paraibuna (SP): percepções de gestores e professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5829225](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5829225). Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 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](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: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 maio 2021.

BERA - BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Ethical Guidelines for Educational Research.** London, 2011. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BLOOMFIELD, L. Language, n. 3, Great Britain, 1933. Disponível em: [https://kupdf.net/download/bloomfield-leonard-language-1933\\_59713516dc0d607224a88e7d\\_pdf](https://kupdf.net/download/bloomfield-leonard-language-1933_59713516dc0d607224a88e7d_pdf). Acesso em: 23 nov. 2021.

- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.
- CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Alguns aspectos teóricos e políticos sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, n. 6, Londrina, p. 64-78, 2010. Disponível em: <https://unifil.br/portal/images/pdf/documentos/revistas/revista-eletronica/educacao/jan-jun-2010.pdf> Acesso em: 7 out. 2021.
- CLEMESHA, S. A. R. **Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite**: colaboração crítica, agência e desencapsulação. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico**: idealizações, desejos ou (im)possibilidades? 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: [http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/ENSINO/CORADIM\\_2008.pdf](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/ENSINO/CORADIM_2008.pdf). Acesso em: 25 jul. 2021.
- COSTA, K. S. SOUZA, R. K. M. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. 2004.
- CURI, J. M. P. **O bilinguismo no desenvolvimento infantil**: contribuições de estudos e pesquisas em uma perspectiva histórico-cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/335912/1/Curi\\_JuanaMarquesPereira\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/335912/1/Curi_JuanaMarquesPereira_M.pdf) f. Acesso em: 21 out. 2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, P. D. **Alternância de línguas nas interações orais dos alunos no ensino baseado em conteúdos na educação bilíngue**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=30154&idprograma=40001016016P7&anobase=2018&idtc=1452>. Acesso em: 21 out. 2021.
- DUARTE, J.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. Bilinguismo e educação: um novo currículo para formação de professores. In: FLORES, C.; MOREIRA, M. A. (org.). **Bilinguismo e educação bilíngue**. Lisboa: Colibri, 2013. p. 1-25. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282643011\\_Bilinguismo\\_e\\_educacao\\_um\\_novo\\_curriculo\\_para\\_a\\_formacao\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/282643011_Bilinguismo_e_educacao_um_novo_curriculo_para_a_formacao_de_professores). Acesso em: 14 out. 2021.
- FARIA, M.; SABOTA, B. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5 p. 244-264, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65814>. Acesso em: 07 out. 2021.
- FERNANDES, R. **O que é ser bilíngue?** Na percepção de professores de escolas bilíngues. 2016. Especialização (Línguas Estrangeiras Modernas) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

Curitiba, 2016. Disponível em:

[https://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/13606/1/CT\\_CELEM\\_XII\\_2016\\_8.pdf](https://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/13606/1/CT_CELEM_XII_2016_8.pdf).

Acesso em: 13 out. 2021.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações.

**Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FORTES, L. A língua inglesa no acontecimento do “ensino bilíngue”: memória, currículo e políticas de línguas. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 6., Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/803422-A-lingua-inglesa-no-acontecimento-do-ensino-bilingue-memoria-curriculo-e-politicas-de-linguas.html>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FRADE, S. M. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino da língua estrangeira no contexto escolar bilíngue. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, maio, 2009. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/tec/article/view/204/186>. Acesso em: 10 out. 2021.

FRIZZO, C. E. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**. 2013.

Monografia (Licenciatura em Letras) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013. Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2170/TCC%20Final%20Celina%20Eliane%20Frizzo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language & Translation Studies**, Sebha, v. 1, n. 3, p. 92-101, oct./dec. 2013. Disponível em:

[https://www.academia.edu/7295714/Building\\_an\\_EFL\\_Curriculum\\_for\\_Young\\_Learners\\_a\\_Brazilian\\_experience](https://www.academia.edu/7295714/Building_an_EFL_Curriculum_for_Young_Learners_a_Brazilian_experience). Acesso em: 25 jun. 2021.

GOMIDES, P. M. E. **Educação bilíngue e interculturalidade**: aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) — Universidade Estadual Goiás, Goiânia, 2018.

GRIFFITH, M. Tapping into the Intellectual Capital at the University. **Universal Journal of Educational Research**, Málaga, v. 5, p. 134-143, 2017. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165439.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

GRIFFITH, M.; LECHUGA, C. Contrasting Learner Language in Social Sciences Education: A Case Study at the University of Malaga. **Universal Journal of Educational Research**, Málaga, v. 6, n. 10, p. 2364-2372, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192751.pdf>.

Acesso em: 20 out. 2021.

GUIDI, F. C. L. Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do Estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19936/2/Fernanda%20Cristina%20Lombardi%20Guidi.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

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

HERNANDEZ, S. J. Are They All Language Learners? Educational Labeling and Raciolinguistic Identifying in a California Middle School Dual Language Program. **The Catesol Journal**, Fountain Valley, v. 29, n. 1, p. 133-154, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144334.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

HURAJOVA, A. Contribution of CLIL methodology to the development of bilingualism and bilingual language competence of Slovak secondary-school students. **European Journal of Educational Research**, v. 8, n. 4, p. 905-919, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231661.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021

JIMENEZ, F. B.; ACOSTA, Y. L. M. Beliefs of Two Culturally Diverse Groups of Teachers about Intercultural Bilingual Education. **Profile: Issues Teach**, Bogotá, v. 21, n. 2, p. 63-77, Jul./Dec. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222316.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

KELMAN, C. A.; LAGE, A. L. S.; ALMEIDA, S. D. Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, jul./dez. 2015.

KEMMER, L. G. S. **O ensino-aprendizado afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de Circle Time**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21337/2/L%C3%ADgia%20Gomes%20Salgueiro%20Kemper.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, v. 10, n. 1, p. 29- 53, 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/multinational.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist**, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/10022/11671>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LIBERALI, F. H. BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. *In*: LIBERALI, F. H. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 29-42. Disponível em: [https://www.academia.edu/43674256/Desafios\\_e\\_práticas\\_na\\_Educação\\_Bil%C3%ADngue](https://www.academia.edu/43674256/Desafios_e_práticas_na_Educação_Bil%C3%ADngue). Acesso em: 24 jul. 2021.

LIMA, A. P. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 3 jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>. Acesso em: 8 out. 2021

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-202.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

- LÓPEZ, F.; SANTIBANEZ, L. Teacher Preparation for Emergent Bilingual Students: Implications of Evidence for Policy. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 26, n. 36, p. 1-47, Mar. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173564.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 11-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- MARTÍ, O.; PORTOLÉS, L. Spokes in the Wheels of CLIL for Multilingualism or How Monolingual Ideologies Limit Teacher Training. **English Language Teaching**, Castelló, v. 12, n. 2, Jan. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202196.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- MEGALE, A. H. A formação de professores para a educação infantil bilíngue: Bilinguismo e formação docente. **Pátio Educação Infantil**, v. 1, n. 15, p. 12- 15, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/13100632/A\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Professores\\_para\\_a\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil\\_Bil%C3%ADngue](https://www.academia.edu/13100632/A_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Bil%C3%ADngue). Acesso em: 14 out. 2021.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28. Disponível em: [https://www.academia.edu/40556216/Educa%C3%ADngue\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/40556216/Educa%C3%ADngue_no_Brasil). Acesso em: 24 jul. 2021.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330889644\\_EDUCACAO\\_BILINGUE\\_DE\\_LINGUAS\\_DE\\_PRESTIGIO\\_NO\\_BRASIL\\_UMA\\_ANALISE\\_DOS\\_DOCUMENTOS\\_OFICIAIS](https://www.researchgate.net/publication/330889644_EDUCACAO_BILINGUE_DE_LINGUAS_DE_PRESTIGIO_NO_BRASIL_UMA_ANALISE_DOS_DOCUMENTOS_OFICIAIS). Acesso em: 24 jul. 2021.
- MICHELLI, L. **Formação de professores para contextos de educação bilíngue**: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68283/R%20-%20D%20-%20LUCIANA%20MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, v. 24, n. 2, p. 1-15, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNBYkxXHskTWZ9QyBy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.
- MOJICA, C. R.; BRICENO, A.; MUNOZ, E. R. M. Combating Linguistic Hegemony: Preparing and Sustaining Bilingual Teacher Educators in the United States. **Teacher Education Quarterly**, San Francisco, v. 46, n. 3, p. 57-78, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1221716.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOREIRA, J.; LIMA, R. Representações sociais de professores sobre o bilinguismo em escolas na fronteira Brasil/Guiana Inglesa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 24, p. 164-191, 2014. Disponível em:

<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/janac3adna-moreira-pacheco-de-souza-rita-de-cc3a1ssia-pereira-lima.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

MOURA, S. A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 269-296.

PADRE, B. T. A formação pré e em serviço do professor de inglês do ensino fundamental I. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22332/2/Brenda%20Trego%20Padre.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

PAIVA, V. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Y5kbpYYLpSpMkKcwJRbDbZf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

PATACHO, P. M. Investigar em Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 11, p. 107-119, jun. 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/373>. Acesso em: 13 maio 2021.

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática. **Grupo de Pesquisa Linguagem & Poder**. Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em:

[http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/PUBLICACOES/MEMOS/SIMONE%20REIS\\_2015\\_ANALISE%20PARADIGMATICA%20E%20SINTAGMATICA.pdf](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/PUBLICACOES/MEMOS/SIMONE%20REIS_2015_ANALISE%20PARADIGMATICA%20E%20SINTAGMATICA.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

REIS, S.; CECCI, D.R.M. Expansão e redução de crenças: mudanças cognitivas na educação de alunos-professores de inglês. SILVA, K. A da. (org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**, Campinas, Pontes, v. 1, p. 295-320, 2010.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. *In*: REIS, S. (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: EDUEL, 2017. p. 227-250.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions**. 2005. Doctoral thesis (Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2005.

ROCHA, J. C. T. High School EFL Teachers' Identity and Their Emotions towards Language Requirements. **PROFILE**, Bogotá, v. 19, n. 2, p. 41-55, Jul./Dec. 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147186.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ROCHA, L. F. Educação plurilíngue e formação de professores: caminhos e percalços. **Anais do VISAPPLIL - Estudos da Linguagem**, n. 1, p. 331-334, 2015. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/229>. Acesso em: 13 out. 2021.



SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco na educação bilíngue e no ensino de línguas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 145-153, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SALGADO, A.C. P. *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: Desafios e perspectivas. *In: Congresso Nacional de Educação*, 9., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3496\\_1974.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3496_1974.pdf). Acesso em: 14 out. 2021.

SANTANA, J. D. Ensino bilíngue e políticas linguísticas: por uma urgente ressignificação das práticas de ensino e da identidade dos profissionais de língua inglesa junto a um “modismo” elitista. **Revista SOCIODIALETO**, v. 9, n. 26, p. 184-208, nov. 2018. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/160>. Acesso em: 13 out. 2021.

SANTOS, L. M. Bilingual English Education: Expectation of Parents who Enrol their Children in Bilingual Primary Schools. **International Journal of Instruction**, v. 12, n. 4, p. 747-766, Oct. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230100.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTOS, W. R. S. **Representações discursivas de professores de língua inglesa de uma escola bilíngue**: (das) construção de identidades e posições-sujeito. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2376/2/Wallysson%20Rodrigo%20Silva.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193- 217.

SENEFONTE, F. H. R. **Puro × Impuro / Sagrado × Profano**: Percepções de Professores sobre Gírias nas Aulas de Inglês. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, L. K.; COSTA, A. C. D. O ensino da língua inglesa para crianças: uma discussão sobre as implicações do bilinguismo na infância. *In: Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, 4., 2018, São Cristóvão. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão: SEFELI, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10039/2/EnsinoLinguaCrianças.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

SILVA, L. A. O.; SILVA, J. F. S.; BARROS, A. L. E. C. A formação continuada do professor bilíngue em escolas bilíngues do tipo “prestígio” de Campo Grande - MS. *In: Seminários de Dissertações em Andamento*, 2., 2019, Campo Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campo Grande: SEDIA, 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sedia/article/viewFile/5611/5622>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação bilíngue infantil: necessidade de uma formação continuada. *In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.) Língua Estrangeira para Crianças*: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 297-324.

SOARES, A. C. B. **Educação bilíngue no Brasil**: promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de

Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5263/5/AnaCristina\\_Soares2021.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5263/5/AnaCristina_Soares2021.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

SOARES, A. C. B. B. Do Ensino de Língua Estrangeira à Educação Bilingue: uma breve Análise da Educação para o Bilinguismo no Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 154-173, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/31989/20945>. Acesso em: 24 jul. 2021.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 24 jul. 2021.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, p. 97-113, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ptLB4TPr7Jxtrq3JsYtV3qB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2021.

THOMAS, H. H.; LANGMAN, J.; SOKOLOSKI, T. F. The Role of Language Objectives: Strengthening Math and Science Teachers' Language Awareness with Emergent Bilinguals in Secondary Classrooms. **LACLIL**, Colombia, v. 11, n. 2, p. 193-214, Jul./Dec. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215530.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

TONELLI, J. R. A. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o que pensam as professoras participantes do projeto “Avançar o saber”. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014. p. 63-88.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta\\_online/Juliana\\_Tonelli.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf). Acesso em: 25 jul. 2021.

TRUMBULL, E. *et al.* From Altered Perceptions to Altered Practice: Teachers Bridge Cultures in the Classroom. **School Community Journal**, East St. Louis, v. 30, n. 1, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257613.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

VELASCO, P. Teachers' Critical Reflections on Using the NYSED Bilingual Common Core Progressions and Implications and Their Use for the Quality of Multilingual Learners' Instruction. **Journal of Multilingual Education Research**, New York, v. 8, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290704.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

VIAN, O. *et al.* O ensino bilíngue em Natal/RN: Um mapeamento preliminar do contexto. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 34, p. 233-257, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/671/706>. Acesso em: 12 out. 2021.

VIEIRA, E. N. M. **Educação bilíngue no Brasil (1980-2019):** a construção do conhecimento escolar em Português e Inglês. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000070/00007071.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VITTI, S. C. A. Reflexões sobre o status da língua inglesa no atual contexto global e no Brasil. *In*: VASCONCELOS, A. W. S. (org.) **Discussões interdisciplinares no Campo das Ciências Humanas.** Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. p. 83-100. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/30127>. Acesso em: 08 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** (E. Hanfmann; G. Vakar, Eds. & Trans.) New York The MIT Press and John Wiley & Sons. (Original work published 1934), 1962.

YEOUNG I, J.; JACKSON, C.; MARTINEZ, R. Impact on Teacher Beliefs about Emergent Bilinguals' Mathematical Learning. **Mathematics Teacher Education and Development.** Australasia, v. 22, n. 1, p. 68-90, Aug. 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271936.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

YUVAYAPAN, F. Translanguaging in EFL Classrooms: Teachers' Perceptions and Practices. **Journal of Language and Linguistic Studies,** Osmaniye, v. 15, n. 2, p. 678-694, Jun. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220799.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - MODELO DE TCLE APLICADO ÀS PARTICIPANTES

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“Cognições de professores de língua inglesa para crianças sobre o ensino na perspectiva do bilinguismo: um estudo de caso”**

Prezada Professora \_\_\_\_\_,

Gostaria de convidá-la para participar da pesquisa de mestrado intitulada: **“Cognições de professores de língua inglesa para crianças sobre o ensino na perspectiva do bilinguismo: um estudo de caso”**, a ser realizada com professores de inglês de duas escolas distintas que possuem o sistema bilíngue de ensino. O objetivo principal da pesquisa é investigar as cognições de professores de língua inglesa para crianças de contextos educacionais denominados bilíngues sobre a aprendizagem desse idioma na perspectiva do bilinguismo.

Sua participação é muito importante e, caso aceite participar dela, possibilitará a geração de dados por meio de uma entrevista semi-estruturada de forma remota, via *Google Meet*, dada à pandemia do COVID-19. A entrevista será gravada em áudio e terá como objetivo conhecer suas cognições, por meio da linguagem verbal, sobre o ensino de inglês para crianças no contexto onde trabalha (contexto bilíngue). Sua participação é totalmente voluntária e você pode: recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informo que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minha orientadora. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Dessa forma, no relato da pesquisa, utilizarei pseudônimo para me referir a seus dados. Ressalto que, mesmo utilizando anonimato, não posso garantir seu anonimato total, visto que a descrição do seu contexto de trabalho e a própria descrição de sua pessoa poderá oferecer certo risco de identificação. No entanto, caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo. Além disso, por ser uma entrevista semi-estruturada gravada em áudio, pode ser que isso cause algum desconforto emocional às participantes, além das questões que serão abordadas na entrevista. No que se refere ao uso das imagens adquiridas durante a gravação em vídeo das entrevistas, reitero que as participantes estarão livres para deixarem suas câmeras ligadas ou não, e, caso assim optem, essas imagens serão descartadas para a pesquisa, pois utilizarei apenas o áudio para transcrever as entrevistas, sem haver a possibilidade de sua identificação. Ressalto que as gravações em vídeo serão somente utilizadas para fins de transcrição das entrevistas e como ferramenta para reativação da memória da professora-pesquisadora sobre as perguntas, garantindo assim, o anonimato. Caso a entrevista cause algum desconforto às participantes, elas poderão deixar de dar prosseguimento ou a entrevista poderá ser

remarcada, caso seja necessário, com o consentimento da participante. Todas as ações serão feitas como sugestão do próprio pesquisador, o qual será responsável por contornar esses possíveis desconfortos a elas.

Como benefício, ofereço-lhe acesso e participação nessa pesquisa inédita e original, visando à produção de conhecimento sobre o tema Ensino de Inglês para Crianças e para a área Linguística Aplicada. Além disso, as próprias professoras participantes poderão se beneficiar da pesquisa, visto que, ao se tratar de uma pesquisa de epistemologia construcionista social, a análise dos dados será compartilhada com as professoras para que possam ter a oportunidade de refletir sobre suas cognições, bem como concordar ou discordar dos resultados. Caso haja discordância, suas impressões serão incluídas na análise da pesquisa. Isso poderá contribuir grandemente para a formação continuada das professoras participantes. Com relação aos alunos das respectivas professoras, também poderão se beneficiar por meio da pesquisa ao terem a oportunidade de serem ensinados por professoras que possuem aporte metodológico bem planejado, discutido e refletido para ministrar as aulas, sendo capazes de se posicionarem criticamente sobre os conteúdos e discussões e, assim, permitindo que os alunos também assim o façam. O contexto no qual a pesquisa irá ser realizada também ganhará, pois pretende-se compartilhar os resultados da pesquisa com a direção e equipe pedagógica da escola, além dos professores que ali atuam com o intuito de promover discussão e reflexão a respeito do ensino de LI para crianças.

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (Natália Borges Carlos; Rua Mandaguari, 235, apto 301; 44 99719-9997; nataliaborges\_c@hotmail.com) ou contatar minha orientadora (Josimayre Novelli – 44 999519343; josimayrenovelli@hotmail.com) ou procurar o COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – COPEP, da Universidade Estadual de Maringá, situado junto ao PPG, bloco 35 - sala 4, no Campus Universitário, telefone 3011-4444 / 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Horário de atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h às 11h40 e 14h às 17h30. Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Município, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Natália Borges Carlos

**Pesquisadora Responsável**

Profª Drª Josimayre Novelli

**Orientadora**

Eu, \_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Quanto a minha identidade: (  ) Quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado por pseudônimos. (  ) Não quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - GLOSSÁRIO (TERMOS PRESENTES NAS CATEGORIAS ANALÍTICAS)**

**Apreciação** - momentos em que as professoras emitem adjetivos de cunho positivo ou negativo para representar suas opiniões.

**Autoavaliação** - momentos em que as participantes se posicionam criticamente a respeito da forma que agem e praticam a docência.

**Avaliação** - momentos em que as participantes se posicionam criticamente para expressar suas opiniões a respeito do bilinguismo, contexto bilíngue, recurso didático-pedagógico, formação docente, LIC, receptividade da LM e LI pelo público-alvo, uso de LM pelo professor e desenvolvimento cognitivo do público-alvo.

**Concepção** - momentos em que as participantes expressam o que elas compreendem acerca de questões como aprendizagem, bilinguismo, LIC, LI, papel da LM e LI no bilinguismo.

**Exemplificação** - momentos em que há a utilização de termos como “a gente” para exemplificar a prática pedagógica de forma *coletiva* e utilização de construções como “eu, pelo menos” para exemplificar de forma *individual*.

**Interesses pessoais** - motivações pessoais para atuar nos referidos contextos e faixa etária.

**Interesses profissionais** - motivações profissionais visando ao seu desenvolvimento e à área de atuação.

**Perspectiva teórico-metodológica** - refere-se aos momentos em que as participantes buscam explicar de que forma ocorre o referido fenômeno no ambiente escolar em que trabalham ou, ainda, definem alguma perspectiva teórico-metodológica que seguem em sua prática.

**Momentos formais** - referentes à experiência e a oportunidades de aprendizagem e estudos sobre o ensino de inglês para crianças das professoras participantes durante sua graduação e pós-graduação.

**Momentos informais** - referentes à experiência e oportunidades de aprendizagens e estudos sobre o ensino de inglês para crianças das professoras participantes em outras oportunidades, como cursos on-line.

**Recurso didático-pedagógico** - refere-se aos momentos em que há a descrição, a avaliação ou a apreciação do material utilizado no contexto de atuação das participantes.

**APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA P1**

1) [00.16] Pesquisadora: Primeira pergunta: Comente sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

2) [00.23] P1: (...) Bom, a minha trajetória profissional começou antes da acadêmica na verdade, porque (...) meu primeiro vestibular não foi pra Letras, foi para uma área da saúde, e eu acabei desistindo do curso e comecei a dar aula de inglês que eu já tinha (...) já era formada pelo Fisk, comecei a dar aula de inglês na Wizard. Acabei gostando e entrei pra Letras (...) 1 ano depois. Terminei Letras em 2017 (...) é (...) comecei o Mestrado em 2017, terminei o Mestrado em 2019, meu mestrado foi (...) na área da Linguística sobre a (...) o gênero canção nas aulas de língua inglesa (...) e (...) basicamente essa é a minha trajetória acadêmica. Fiz alguns PICs também durante a faculdade, fiz um PIC de Literatura e dois com o Edson é (...) também sobre o gênero canção e os livros didáticos. E a minha trajetória profissional depois que comecei a dar aula na Wizard fiquei um/4 anos lá, saí, fui pra Influx, que fiquei mais 4 anos, saí e fui pra Saint Helena, que agora esse é o meu terceiro ano na Saint Helena (...) é, lá na Saint Helena eu dou aula (...) de língua inglesa para alunos do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3) [01.40] Pesquisadora: Ok, 'brigada'. É (...) na sua graduação, em que momento/disciplinas você teve a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?

4) [01.51] P2: É (...) nossa faz tempo, mas acredito que tenha sido (...) nas aulas (...) pouco na aula de Psicologia da Educação, um pouco na aula de Metodologias (...) eu não vou lembrar os nomes das disciplinas, um pouco também na aula (...) na aula de língua inglesa, nas oficinas de (...) de escrita, de (...) oral, eu lembro que a gente comentou bastante e também a gente comentou bem brevemente na aula de literatura infantil, que a gente viu uma parte de como ensinar literatura pra criança, como ensinar língua inglesa através de literatura.

5) [02.32] Pesquisadora: 'Brigada' (...) E na sua pós graduação?

6) [02.35] P1: Na minha pós graduação a gente (...) também foi bem brevemente, nós comentamos sobre a (...) o [xxxxx] para crianças na aula da Josi e da Luciana sobre (...) formação de professores (...) e foi basicamente essa aula que a gente teve, essa disciplina que comentou sobre o assunto, que as outras eram mais na linguística, no (...) análise do discurso, esse tipo de coisa.

7) [03.09] Pesquisadora: Ok (...) Em que outros momentos você teve ou está tendo a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?

8) [03.16] Professora: Atualmente eu não (...) nós não temos muitas (...) eu não tenho muita oportunidade, na verdade eu vou começar até um curso semana que vem sobre o ensino bilíngue para crianças e pré adolescentes, que é o ensino fundamental no geral, mas (...) depois que eu terminei o mestrado em 2019 eu não fiz nenhum curso, nenhum aprimoramento

9) [03.38] Pesquisadora: Ok, e (...) ah, a pergunta 5 você até já respondeu, é há quanto tempo você leciona inglês para crianças, em qual contexto e para qual faixa etária, acho que poderia falar só então a faixa etária da Influx, da Wizard, né?



38 10) P1: [03.54] É, a faixa (...) na Wizard e na Influx eu trabalhei com todas as idades pra falar a  
39 verdade, desde crianças a partir de 5 anos até os adultos aí com a idade não (...) limite de idade  
40 não tão determinado e na (...) na Saint Helena foi (...) é, crianças de 6 a 8 anos.

41 11) [04.15] Pesquisadora: Ok. E quais os motivos te levaram a escolher lecionar inglês para  
42 crianças?

43 12) [04.21] P1: É (...) na verdade eu sempre gostei muito de criança e adolescente, né, no geral,  
44 assim, sempre me dei muito melhor com eles. É (...) então quando surgiu a oportunidade de que  
45 eu, na verdade uma professora que já trabalhava lá na Saint Helena convidou (...) falou pra eu  
46 mandar meu currículo lá pra trabalhar com criança. É (...) eu nunca tinha trabalhado em escola  
47 regular antes, então eu fiquei meio, meio receosa, mas (...) como eu sempre gostei, aceitei o  
48 desafio e eu amo muito trabalhar com crianças, porque elas são bem mais carinhosas, elas (...) te  
49 respeitam mais, esse tipo de coisa.

50 13) [5.00] Pesquisadora: E o que você pensa/ qual é a sua opinião a respeito do ensino de inglês  
51 para crianças?

52 14) [05.06] P1: Eu acho incrível, porque a criança aprende muito mais rápido que (...) um  
53 adolescente ou um adulto, ela absorve muito o que a gente fala, principalmente nesse contexto  
54 assim, que eu tô, que é o bilíngue, como eu só falo inglês com a criança até em momentos que  
55 não são da aula, por exemplo bronca, ou até fora de sala de aula, eu percebo que eles entendem  
56 tudo, completamente tudo assim, então eu acho que quanto mais novo, mais interessante, assim,  
57 o trabalho, porque ele já vai tá sendo inserido nesse, nessa nova língua aos pouquinhos.

58 15) [05.48] Pesquisadora: Ok. É (...) e quais os aspectos positivos, se algum, em ensinar inglês  
59 para crianças?

60 16) [05.55] P1: Ah (...) acho que mais ou menos o que eu falei, dos aspectos positivos, elas rês (...)  
61 elas (...) você tem um *feedback* delas muito bom e muito rápido, é (...) você vê que elas entendem  
62 super bem o que você fala, as atividades que a gente faz, e isso acaba refletindo no português (...) na  
63 língua materna também né, como eles aprendem basicamente as duas juntos ali no Saint Helena,  
64 reflete muito na aprendizagem da língua materna, uma parece que ajuda a outra, então acho que  
65 um ponto positivo seria esse, que (...) dois né, que elas aprendem muito rápido, e que acaba  
66 ajudando no próprio desenvolvimento da língua materna.

67 17) [06.38] Pesquisadora: Ok. E quais os aspectos negativos, se algum, em ensinar inglês para  
68 crianças?

69 18) [06.43] P2: Eu acho que um aspecto negativo que a gente tem que tomar muito cuidado é (...)  
70 não confundir a criança, é (...) eu acho que quando a gente ensina uma criança, ela (...) muitas  
71 vezes ela não sabe por que ela tá aprendendo o inglês, né, então eu acho que nós temos que tomar  
72 cuidado para não confundir a criança, deixar claro que (...) não deixar claro pra ela, mas ter na sua  
73 mente do professor claro que é uma segunda língua, então você não pode esperar que ela se  
74 desenvolva tão bem quanto a língua materna que ela vê em casa, que ela vê com a família, mas

75 esse assim seria talvez o único aspecto negativo pra mim, não confundir a criança com a relação,  
76 com o aprendizado das duas línguas ao mesmo tempo.

77 19) [07.27] Pesquisadora: Ok. E há indicação clara no contexto em que você atua de qual  
78 perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo deve ser adotada?

79 20) [07.38] P1: A gente trabalha com (...) é (...) algumas perspectivas dependendo do ano, da idade  
80 da criança. É, uma que a gente gosta muito de usar é a (...) é a (...) Taxonomia de Boom, a gente  
81 gosta bastante de usar, principalmente pra elaborar provas, porque lá a gente tem provas a partir  
82 do segundo ano pra inglês, né, é (...) a gente gosta muito do (...) do método assim de, é (...) trazer  
83 o inglês para o mundo da criança, não somente ensinar o inglês por ensinar o inglês, porque lá na  
84 verdade a gente não ensina a gramática sozinha, né. Eu por exemplo dou aula de matemática,  
85 ciências e estudos sociais em inglês, então, é (...) a gente tenta fazer com que a criança entenda  
86 que o aprendizado do inglês em si vai ser natural, não vai ser algo que ela tá ali apenas para sair  
87 falando inglês, vai ser como se fosse aprender as matérias da escola na língua materna.

88 21) [08.41] Pesquisadora: Ok. E pra você qual é, o que é o bilinguismo?

89 22) [08.46] P1: É (... ) o bilinguismo é (...) essa capacidade de (...) entrar em duas culturas ao  
90 mesmo tempo, eu acho isso muito legal lá na escola, porque como a gente, novamente, a gente  
91 não ensina o inglês pelo inglês, é (...) a gente leva muito em consideração a cultura dos países que  
92 falam a língua inglesa, é (...) a gente leva em consideração na matemática o método de raciocínio  
93 lógico dos países que falam língua inglesa então (...) o (...) jeito que a gente ensina matemática é  
94 (...) não é o mesmo jeito que a gente/ por exemplo não é o mesmo jeito que eu aprendi matemática  
95 ou que elas estão aprendendo no português, então eu acho que o bilinguismo é isso, é você  
96 conseguir navegar entre duas culturas ao mesmo tempo e não se sentir desconfortável, é (...) eles  
97 conseguem trocar assim o botãozinho muito rápido, porque a gente tenta deixar eles mais  
98 confortáveis com as duas línguas ao mesmo tempo.

99 23) [09.44] Pesquisadora: Beleza. E considerando o contexto no qual você trabalha, qual é o/ a  
100 definição de ensino bilíngue e (...) [xxxxx] considerando o contexto em que você trabalha, qual é  
101 o, a definição de ensino bilíngue?

102 24) [09.59] P1: É, é a def/ é essa definição mais ou menos que eu falei, que a gente foi treinado  
103 também, né, o ensino bilíngue é a capacidade da criança em aprender dois idiomas, é (...) muitas  
104 vezes não vai ser exatamente ao mesmo tempo, né, porque (...) acredito que se a gente alfabetiza  
105 uma criança em dois idiomas, isso cria aquele ponto negativo que eu comentei antes que é o, a  
106 confusão da criança, mas é ela estar acostumada com os dois idiomas, com as duas culturas, é,  
107 com as duas maneiras de viver, que são completamente diferentes, então é isso que a gente  
108 trabalha lá na escola, a gente não ensina o inglês apenas pela gramática ou pelo vocabulário novo,  
109 a gente tenta trazer as vivências dos povos que falam a língua inglesa, o jeito de se vestir, o que  
110 eles comem, esse tipo de coisa para eles serem integrados mesmo na cultura.

111 25) [10.56] Pesquisadora: E (...) você pensa que suas práticas se alinham ao conceito de  
112 bilinguismo adotado pelo contexto em qual atua? De que forma?

113 26) [11.04] P1: É (...) eu acredito que sim, porque (...) é (...) a gente também, é muito legal na escola  
114 a gente tem uma conversa muito boa com as professoras de língua portuguesa, a gente sempre  
115 tenta entrar é (...) num equilíbrio no que a gente tá ensinando, caso tenha algum conteúdo que (...)  
116 [xxxxx] que seja igual por exemplo nas duas línguas a gente tenta (...) fazer uma relação boa entre  
117 esse conteúdo para que a criança novamente não ficar tão confusa ou não trocar as línguas e (...)  
118 e ir trabalhando mesmo pelo que (...) pela cultura, o que a gente prioriza muito lá é a cultura, e  
119 como esses alunos vão crescer né, vão (...) é (...) se tornar (...) se tornar (...) tornar pessoas que  
120 conseguem vivenciar duas culturas diferentes ao mesmo tempo, que não se sintam tão  
121 desconfortáveis.

122 27) [11.56] Pesquisadora: Ok. E como você avalia currículo do contexto no qual trabalha com a sua  
123 definição de bilinguismo?

124 28) [12.03] P1: O currículo que a gente es/ que a gente adota na escola é o (...) é o da *Cambridge*  
125 *International*, então a gente treinamentos com, é (...) o pessoal da Cambridge, é (...) tanto na, na  
126 língua inglesa, quanto na matemática, na ciência e nos estudos sociais, a gente adota todo o  
127 currículo deles, é (...) a base curricular, os livros didáticos, tudo, então é currículo bem alinhado,  
128 porque como foram eles que, que desenvolveram os livros, então alinha-se bem com a base  
129 curricular que a gente adota, que é a própria deles. Então os livros são bem completos, as  
130 atividades são muito interessantes, eles aprendem muito lá, e (...) e assim, não tô puxando  
131 sardinha, parece que eu tô, mas eu não tô, mas (...) é muito legal ver como o bilinguismo funciona  
132 assim na criança desde pequenininha, eu vejo os alunos que estão lá há mais tempo, eu vejo como  
133 eles (...) se desenvolvem mais rápido, o raciocínio deles é muito mais rápido, tanto numa língua  
134 quanto na outra.

135 29) [13.08] Pesquisadora: Ok. Você avalia o currículo do contexto então de que maneira?

136 30) [13.13] P1: De uma maneira boa (...) porque o currículo, ele leva as, as crianças a se  
137 desenvolverem mais, é (...) o currículo do, da Cambridge, ele é mais (...) não é completo que eu  
138 digo, porque cada um tem uma definição de completo diferente mas é (...) ele aborda mais coisas  
139 do que a BNCC (...) por exemplo. Então a gente muitas vezes ensina algo no inglês que eles não  
140 vão ver no português no ano que a criança está, então acredito que seja um currículo (...) assim,  
141 bem adequado ali pra (...) pro bilinguismo, para alcançar o bilinguismo.

142 31) [13.53] Pesquisadora: E na sua opinião, qual o papel da língua materna e da língua inglesa no  
143 ensino de inglês para crianças na perspectiva do bilinguismo?

144 32) [14.02] P1: É (...) o papel da língua materna, pra mim, é (...) trazer um conforto pra criança  
145 quando ela precisa usar a língua materna. No meu caso, que são crianças bem pequenas, eles  
146 usam bastante a língua materna em sala de aula, porque eles ainda não têm, é (...) tanto *output*,  
147 eles, eles entendem muito mas eles não conseguem externalizar o inglês ainda, é porque eles ainda

148 são muito novinhos, eles conseguem escrever as palavras que a gente estuda, né, os conteúdos,  
149 conseguem falar, é (...) frases (...) as mais usuais, esse tipo de coisa, mas a língua materna eu acho  
150 que ela traz esse conforto para eles, no, no, no caso do professor de inglês nós não usamos a  
151 língua materna, pra dar aula ou pra conversar com o aluno, nós usamos apenas a língua inglesa,  
152 mas eles trazem as ideias na língua materna em muitas vezes, o que eu acho que é um certo, um  
153 certo (...) conforto, eu, eu não (...) eu sou contra aquilo de só pedir a língua inglesa pra uma criança,  
154 ela, ela vai se sentir bloqueada, ela vai ficar com medo, com (...) vergonha muitas vezes, então  
155 acho que é um bom, uma boa base de apoio.

156 33) [15.17] Pesquisadora: Ok, e o papel da LI no ensino de ensino de inglês para crianças, nessa  
157 perspectiva do bilinguismo?

158 34) [15.23] P1: O papel da língua inglesa na verdade, é (...) no que eu vivencio né, que é o  
159 comecinho de bilinguismo, eu acho que é, é primeiramente fazer com que a criança entenda que  
160 (...) nós temos pessoas diferentes, nós temos culturas diferentes, é, nós temos modos de pensar  
161 diferentes e modos de falar diferente e (...) o papel do inglês pra mim pelo o que eu vejo é (...) abrir,  
162 assim, a cabeça da criança mesmo, eles entenderem que (...) eles tem a língua materna, que é o  
163 português, que é o que a gente fala no Brasil, mas que com o inglês eles podem ter muitas  
164 oportunidades legais e lá pra frente ou que eles podem ter oportunidades legais no momento,  
165 como viagens né, porque (...) a escola onde eu leciono é uma escola de (...) da classe alta, então  
166 eles conseguem enxergar já, é (...) a língua inglesa como essa (...) essa chave pra abrir portas para  
167 as crianças e (...) futuramente (...) os adolescentes.

168 35) [16.27] Pesquisadora: Ok. É (...) a outra pergunta você (...) já comentou também, mas só vou  
169 perguntar pra ver se você tem algum comentário.

170 36) [16.37] P1: Aham.

171 37) [16.38] Pesquisadora: Em suas aulas, você faz uso de língua materna? Com que frequência,  
172 né... você disse que não faz, mas não, não existe então nenhuma frequência pra essa utiliza/

173 38) [16.46] Pq: Não, não existe, é (...) dentro da sala de aula, os corredores, ou até no parquinho  
174 ou até na hora do lanche é somente a língua inglesa que eu falo, eu escuto a língua materna deles  
175 mas eu respondo na língua inglesa.

176 39) [17.01] Pesquisadora: E a última pergunta... como você pensa que os alunos se sentem com a  
177 utilização dessas [xxxxx] /renças de comportamento e receptividade quanto ao uso de língua  
178 inglesa e língua materna? Comente.

179 40) [17.14] P1: Como... Cortou a pergunta. Como eles se sentem com o uso das duas línguas?

180 41) [17.18] Pesquisadora [xxxxx]/petir. Como você pensa que os alunos se sentem com a utilização  
181 das duas línguas? Há diferenças de comportamento e receptividade quanto ao uso da língua  
182 materna e língua inglesa? Comente.

183 42) [17.30] P1: É (...) eu acho que tem um sentimento, é (...) um pouco diferente das duas línguas,  
184 assim, é (...) eles levam muito mais a sério a língua portuguesa, talvez isso seja pelos (...) uma

185 bagagem que vem dos pais talvez, né, porque o bilinguismo é algo novo né, no Brasil, em Maringá,  
 186 então ainda os pais ainda se preocupam muito mais com a língua portuguesa do que com a língua  
 187 inglesa, é (...) mesmo colocando o filho numa, numa escola bilíngue que vai ser trabalhada as duas  
 188 praticamente igualmente, mas (...) eles levam muito mais a sério o português, não que eles também  
 189 na brincadeira o inglês, mas eles acham mais divertido o inglês, porque não tem (...) aquela  
 190 cobrança de (...) do pai de (...) de falar inglês ou (...) de (...) tirar uma nota excepcionalmente boa  
 191 em inglês, porque ainda é essa mentalidade de que o português é mais importante, mas (...) os  
 192 alunos levam as/ tem essa pequena diferença que eu sinto, assim, eu não, eu não participo muito  
 193 das aulas de língua portuguesa, então é, é um pouco difícil eu falar como eles se comportam em  
 194 sala com o português, mas eu, quando eu escuto comentários deles, por exemplo “ai, português  
 195 é muito difícil”, ou “ai, eu tenho que fazer muita atividade”, assim (...) é/ são os mesmos, mesmos  
 196 dias de aula, é o mesmo tempo que eles ficam, então (...) eles tem essa impressão que em  
 197 português eles fazem mais coisa, porque a gente tenta levar o inglês nesse sentido de, de  
 198 experiência, de cultura, de comida, de (...) música, então (...) e o português é mais a (...) na base  
 199 da (...) na base da escrita, leitura então eu acho que eu sinto essa diferença só.

200 43) [19.21] Pesquisadora: Entend. Beleza, Ana, muito obrigada!

201 44) [19.23] P1: Eu que agradeço!

## 202 **APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA P2**

203 1) [00.47] Pesquisadora: Comente sobre sua trajetória a, trajetória acadêmica e profissional.

204 2) [00.55] P2: Nossa (...) {breve risada} Ham (...) a minha trajetória (...) foi sempre (...) na área de  
 205 língua inglesa (...) eu me formei (...) adolescente em inglês, tive experiência fora do país durante  
 206 dois anos, ham (...) daí eu sempre quis, é (...) seguir no, na área de (...) ensino, né pra ser professora  
 207 e sempre focada no, no inglês mesmo, esse sempre foi o meu interesse. Aí quando eu terminei a  
 208 graduação eu tive a oportunidade de fazer uma pós em língua inglesa (...) e fiz. Agora eu vou, esse  
 209 ano eu vou fazer uma pós em (...) ensino bilíngue por, uma porque a, a instituição vai ajudar (...) e  
 210 também porque sempre foi o meu interesse, né (...) é só.

211 3) [02.04] Pesquisadora: E [xxxxx] graduação, em que momentos/disciplinas você teve a  
 212 oportuna/ /tudar so/ [xxxxx] inglês para crianças?

213 4) [02.17] P2: Durante a graduação?

214 5) [02.20] Pesquisadora: I/ [xxxxx] caso você não, não tenha ti/ [xxxxx] esses momentos...

215 6) [02.25] P2: Eu não lembro {breve risada} (...) pro ensino infantil não, porque Letras é do  
 216 Fundamental II pra frente, né

217 7) [02.27] Pesquisadora: Uhum...

218 8) [02.37] Pesquisadora: E na sua pós graduação? Teve a [xxxxx] /dar sobre o ensino de inglês  
 219 para crianças?

220 9) [02.45] P2: Não, também não. Na pós graduação é focado só em língua e não tem nenhum  
 221 momento pra (...) pra criança.

- 222 10) [02.57] Pesquisadora: Em que momentos você teve ou está tendo a oportunidade de estudar  
223 sobre o ensino de inglês para crianças?
- 224 11) [03.05] P2: Estudar... {breve risada} Ah (...) buscando conhecimento [xxxxx] material que a  
225 gente trabalha (...) mas (...) em termos de graduação e curso (...) só formação informal, né (...)  
226 aquelas formações é (...) tipo seminário ou (...) é (...) encontros online, né (...) nesses últimos 3, 4  
227 anos que é a minha experiência no ensino bilíngue (...) sempre foi (...) esse tipo de contato
- 228 12) [03.37] Pesquisadora: E há quanto temp/ desculpa?
- 229 13) [03.40] P2: E palestras.
- 230 15) [03.42] Pesquisadora: Ah, si/ bele/. E há quanto tempo você leciona inglês para crianças? Em  
231 qual contexto?
- 232 16) [03.49] P2: Hummm... Olha, a minha experiência (...) {breve risada} é meio (...) quebrada (...)  
233 eu tenho experiência (...) há 15 anos (...) 15 ou 20 anos. Quando eu era (...) formada somente em  
234 língua inglesa eu não ti/, eu era adolescente ainda, não tinha formação acadêmica eu já lecionava  
235 inglês em pré escolas (...) e (...) a minha (...) a minha (...) experiência né, com contato com crianças  
236 bem pequenas, pré escola é só até 6 anos, né (...) aí depois quando eu estava na faculdade (...)  
237 ham (...) a minha experiência foi com inglês de escola de idiomas, aonde eu lecionava em escola  
238 de idiomas e aí eu lecionava dês (...) da, da idade de crianças, escola de idiomas eles pegam  
239 crianças mais já alfabetizadas, então é de 7,8 anos até adultos (...) aí com crianças eu continuei  
240 trabalhando também (...) até hoje breve risada}
- 241 17) [04.58] Pesquisadora: Ok. E quais motivos te levaram a escolher lecionar inglês para crianças?
- 242 18) [05.08] P2: Ham (...) mesmo sem ter muito conhecimento da, da área bilíngue (...) antes, né,  
243 porque como eu tive, é (...) experiência fora do país (...) então, antes (...) quando eu era só formada  
244 (...) é (...) em inglês na academia (...) eu tinha (...) esse contato com crianças e ele é mais fácil  
245 porque criança ela não questiona a tradução, né, ela não quer saber o que significa, quando (...)  
246 eu comecei a, a lecionar pra (...) adolescentes e adultos tem, tem essa (...) pegada. Eu tive contato  
247 fora do país com o ensino bilíngue, foi a primeira vez que eu tive, que daí é usar a língua pela língua  
248 e (...) aí eu achei mais fantástico ainda (...) porque (...) não tem como questionar, né, porque você  
249 tá (...) falando na língua, então não, não se questiona língua pela língua (...) e (...) o meu interesse  
250 sempre foi continuar com crianças (...) porque a criança tem, ela tem mais facilidade né, o canal  
251 dela é mais aberto, acho que esse foi [xxxxx].
- 252 19) [06.18] Pesquisadora: Ok, 'brigada' (...) e o que você pensa/qual é a sua opinião a respeito do  
253 ensino de inglês para crianças?
- 254 20) [06.28] P2: Eu penso que (...) ensinar inglês para crianças é uma forma a mais de desenvolver  
255 a parte intelectual delas (...) porque abre caminhos, né, existem estudos que comprovam o, o  
256 desenvolvimento cerebral, a parte de cognitivo e tudo mais (...) e (...) eu continuo (...) na área  
257 {breve risada} por esse motivo (...) porque é fantástico ver, né, a criança (...) responder, assimilar  
258 e (...) e com o tempo (...) responder junto, né, compreensão pelo, pelo uso mesmo da língua.

- 259 21) [07.10] Pesquisadora: Uhum. Ok. E quais os aspectos positivos, se algum, em ensinar inglês  
260 para crianças?
- 261 22) [07.22] P2: Ham (...) eu acho que o aspecto positivo (...) é (...) o canal sempre aberto, a criança  
262 sempre (...) tem sede de aprender (...) ela tá sempre pronta, disposta (...) né, você não chega  
263 nunca na aula (...) e vê cara de cansada {risada} ela nunca vai, ela não, ela não é desmotivada a  
264 aprender como outra faixa etária as vezes, né, apresenta
- 265 23) [07.49] Pesquisadora: Uhum (...) E quais os aspectos negativos, se algum, em ensinar inglês  
266 para crianças?
- 267 24) [07.57] P2: Nossa (...) Negativo (...) eu não vejo (...) aspecto nenhum negativo (...) Eu já ouvi  
268 pessoas falarem que, que tem comprovação (...) de que (...) é, ensinar inglês (...) pra crianças não  
269 alfabetizadas ou que estão no início da língua como 2 ou 1 ano atrasa a fala da língua materna (...)   
270 isso é fato, né, tem estudos que comprovam também. Porém, não é, não é algo que atrasa (...) a  
271 criança e sim (...) {breve risada} é uma organização cerebral do, do próprio ser humano, mas (...)   
272 algumas pessoas acham que isso é negativo, eu não acho (...) não tem [xxxxx] ponto negativo.
- 273 25) [8.44] Pesquisadora: Uhum. E quais as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam  
274 a sua prática pedagógica? (...) Então qual teoria, aporte teórico, autor, estudioso você utiliza em  
275 seu trabalho?
- 276 26) [08.58] P2: Vixi (...) Hum (...) Agora assim eu não consigo pensar (...) a gente trabalha (...) com  
277 o CLIL (...) mas (...) em termo de autores agora eu vou (...) ficar devendo
- 278 27) [09.19] Pesquisadora: Uhum, não, mas pode ser também alguma (...) explicação (...) breve (...)   
279 vai ter uma pergunta depois perguntando, é (...) mais específico também (...) não tem problema  
280 (...). E pra você, o que é o bilinguismo?
- 281 28) [09.40] P2: Bilinguismo (...) pra mim (...) é (...) ser falante de duas línguas, né (...) falante,  
282 interpretar, entender (...) todo o processo.
- 283 29) [09.58] P2: 'Ó' (...) essa pergunta agora tem um pouquinho a ver com a (...) 10, né, agora é a  
284 12. Considerando o contexto no qual você trabalha, qual a definição de ensino bilíngue, o que é  
285 pra você? (...) uma breve explicação (...) de como é (...) o dia-a-dia...
- 286 30) [10.16] P2: Aham (...) é (...) hoje (...) eu trabalho (...) com o ensino bilíngue (...) onde eu ensino  
287 a língua (...) pela língua (...) e (...) o (...) o *approach*, ai meu Deus [xxxxx] fala em português, ah (...)
- 288 31) [10.33] Pesquisadora: Abordagem?
- 289 32) [10.34] P2: A Abordagem (...) é (...) é utilizando (...) métodos visuais, métodos (...) explicativos,  
290 figuras, vídeos, vivência (...) para que a criança (...) entenda o conteúdo, matemática, ciências até  
291 mesmo (...) a língua inglesa é (...) gramatical né, a parte de produção de texto, vocabulário, é (...)   
292 não se utilizando na língua materna e sim só da, da língua inglesa (...) e o CLIL (...) fazendo as  
293 abordagens é (...) de questionar, trazer o conteúdo prévio do aluno, é (...) fazer ele participar ao  
294 máximo, é (...) utilizando o que ele, o que ele já tem né, e também (...) agregando junto com a aula,  
295 ouvindo os colegas, é (...) até mesmo ouvindo ele falando na língua materna dele, porém

296 entendendo que (...) mesmo ele respondendo na língua materna ele tá (...) entendendo,  
297 compreendendo e produzindo conteúdo na mente dele ele, ele tá no bilíngue mesmo né, se ele tá  
298 falando em português ou em inglês ele tá entendendo o contexto.

299 33) [11.46] Pesquisadora: Uhum (...) E com você acredita que as suas práticas pedagógicas se  
300 alinham ao conceito de bilinguismo adotado pelo contexto no qual atua?

301 34) [11.56] P3: Por favor, repete.

302 35) [11.58] Pesquisadora: Como sua [xxxxx] pedagógica se alinham ao conceito de bi/ /guismo  
303 adotado pelo contexto no qual você atua?

304 36) [12.11] P2: Ai (...) {breve risada} eu acho que tá junto (...) ham (...) tanto pelo profissional (...)  
305 né, o o profissional aprende com a instituição (...) e a instrução também acaba (...) aderindo ao, ao  
306 jeito do profissional. Cada profissional tem um jeito, ah (...) eu creio que (...) o meu jeito (...) de  
307 abordar as crianças (...) é, bastante falante (...), é (...) bastante brincadeiras, porque o mundo deles,  
308 né, quando você brinca (...) acaba trazendo (...) a parte lúdica, a parte (...) que chama a atenção,  
309 né (...) a criança aprende brincando. Junto com tudo isso, ensinar matemática, ciências (...) acaba  
310 ficando (...) completamente tudo né, a experiência que a escola pede (...) [xxxxx] é isso.

311 37) [13.01] Pesquisadora: E como você avalia o currículo do contexto no qual trabalha {latido de  
312 cachorro} desculpa (...) só um minutinho, tá? (...) {latido} [xxxxx] [xxxxx] ouvir (...) é (...) Como você  
313 avalia o currículo do contexto no qual trabalha com [xxxx] definição de bilinguismo? [xxxxx]

314 38) [13.36] P2: O currículo que eu trabalho (...) com o bilinguismo?

315 39) [13.39] Pesquisadora: Qual é [xxxxx] o currículo [xxxxx]

316 40) [13.51] P2: Ah (...) hoje (...) a instituição que eu trabalho (...) ela (...) {latido de cachorro} ela é  
317 filiada (...) à *Cambridge International* (...) então a gente tem o currículo internaciona/, não é  
318 internacional (...) o currículo internacional junto (...) com a BNCC brasileira (...) e (...) o trabalho (...)  
319 ele acaba sendo maior (...) do que o, que o currículo brasileiro pede (...) ele extrapola, né, ele  
320 ultrapassa (...) então eu sei que o currículo (...) tá alinhado junto com (...) com o brasileiro (...) mas  
321 o internacional ele (...) agrega muito mais (...) é (...) na minha opinião, nas partes de matemática e  
322 ciências, só a língua que é cobrado no Brasil, né (...) era isso?

323 41) [14.43] Pesquisadora: Uhum (...) sim. Aí eu só de s/, de saber com você avalia (...) você explicou  
324 um pouquinho de como é, e você avalia de que maneira?

325 42) [14.54] P2: Ham (...)

326 43) [14.55] Pesquisadora: Julga (...) positivo, nega/...?

327 44) [14.56] P2: Sim (...) é (...) sim, desde que eu comecei a (...) a estudar (...) eu acho fantástico  
328 porque ele faz (...) ele agrega muito mais conhecimento pras crianças (...) do que só o currículo  
329 brasileiro (...) que é trabalhado hoje, ele, ele é mais forte (...) do que (...) [xxxxx] {latido de cachorro}

330 45) [15.23] Pesquisadora: Ok, beleza, desculpa, tá, os cachorros latindo.

331 46) [15.27] P2: Não tem problema. Só um pouquinho, pera só um pouquinho.

332 47) [15.29] Pesquisadora: Tá.



- 333 48) [15.45] P2: Desculpa, pode falar.
- 334 49) [15.48] Pesquisadora: Na sua opinião, qual é o papel da língua materna e da língua inglesa no  
335 ensino de inglês para crianças na perspecti/ [xxxxx] bilinguismo?
- 336 50) [15.59] P2: Nossa (...) pera só um pouquinho (...) É (...) vai ter que repetir a pergunta {breve  
337 risada}
- 338 51) [16.21] Pesquisadora: Oi, desculpa, não ouvi?
- 339 52) [16.22] P2: Repete a pergunta pra mim.
- 340 53) [16.25] Pesquisadora: Na sua opinião, qual é o papel da língua materna e da língua inglesa no  
341 ensino de inglês para crianças na perspectiva [xxxxx] bilinguismo?
- 342 54) [16.36] P2: Ham (...) eu acho que a língua materna (...) ela (...) ela auxilia a criança a se (...)  
343 comunicar (...) porque (...) nem sempre ela vai ter condições concretas de dizer tudo aquilo que  
344 ela quer em inglês (...) é, e já auxilia, e auxilia mesmo o professor saber ela entendeu, mesmo que  
345 ela não esteja respondendo (...) porque eu também tive um (...) contato aonde um americano  
346 entendia o que a gente falava em português mas ele não respondia em português, ele respondia  
347 em inglês, então isso é, é bilíngue, utilizar a língua materna em casos de não (...) saber responder,  
348 né (...) e o, a língua inglesa (...) é a língua que tá sendo aprendida, no caso a segunda língua (...)  
349 se, se utilizar dela 100% para aprender {breve risada}
- 350 55) [17.33] Pesquisadora: Ok (...) E em suas aulas, você faz uso da língua materna? Com que  
351 frequência? Comente.
- 352 56) [17.41] P2: Não. Não faço uso da língua materna (...) em nenhum momento.
- 353 57) [17.49] Pesquisadora: E a última (...) Como você pensa que os alunos se sentem com a  
354 utilização dessas líng/ [xxx]? Há dife/[xxxx] de com/ [xxxxx] tamento e receptividade quanto ao uso  
355 da língua inglesa e língua materna? Comente.
- 356 58) [18.05] Professora: Se ele (...) eu não entendi a pergunta.
- 357 59) [18.09] Pesquisadora: Como você pensa que os alunos se sentem com a utilização dessas  
358 duas línguas, língua materna e língua inglesa? Há diferenças de comportamento e re/[xxx] tividade  
359 desses alunos, quando é utilizado a língua materna ou [xxxxx] inglesa?
- 360 60) [18.25] P2: Ham (...) eu, eu percebo que (...) a (...) maioria das crianças tem muito boa  
361 receptividade no uso da língua (...) inglesa, quando o aluno é novo (...) ele (...) no primeiro mês, no  
362 primeiro momento ele, ele realmente (...) ele, ele fica assustado, ele, ele acaba (...) é (...) não tendo  
363 uma receptividade mas por medo e por não compreensão até ele (...) pegar (...) o jeito, n[é, ver  
364 que ele consegue entender (...) e eu também percebo que (...) algumas crianças tem mai  
365 resistência por (...) por questões familiares {breve risada}, porque tem pai, mãe, isso vem de casa,  
366 que são resistentes à língua estrangeira e isso acaba fazendo com que a criança, principalmente  
367 quando a criança busca o português para saber a tradução de palavras (...) porque isso não é  
368 próprio da criança, ela não precisa (...) da tradução, (...) ela, ela consegue entender o contexto,  
369 então o, a utilização da língua materna pelo profissional, na minha opinião, não é positiva e (...)

370 quando utilizada pelo professor de línguas (...) acaba gerando um conforto na criança e um  
 371 desconforto (...) por ele as vezes poder buscar a língua materna para solucionar problemas e (...)  
 372 e tentar saber palavras ou situações (...) aonde ele deveria se esforçar ou tentar assimilar pela  
 373 língua, pela língua inglesa, né.

374 61) [20.01] Pesquisadora: Uhum (...) Ok (...) Última perguntinha, X, qual, qual é a faixa etária que  
 375 [xxxxx] atua atualmente?

376 62) [20.12] P2: Atualmente (...) 10 anos.

377 63) [20.18] Pesquisadora: Ok (...) São essas as perguntas, agradeço muito o seu tempo, a sua  
 378 disponibilidade (...) quando nós estivermos na fase da análise os dados serão retornados pra vocês  
 379 [xxxxx] participantes, tá? Pra vocês darem suas opiniões, pareceres (...) e também participarem  
 380 de certa forma dessa análise (...) tá bom?

381 64) [20.38] Pw: Beleza.

382 65) [20.39] Pesquisadora: Muito obrigada! Tenha uma boa tarde!

383 66) [20.40] P2: Obrigada você! Tchau!

### 384 **APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA P3**

385 1) [00.33] Pesquisadora: Comente sobre sua trajetória acadêmica e profissional.

386 2) [00.39] P3: Ai, eu comecei muito cedo. Antes de começar a faculdade eu comecei/ eu dava aula  
 387 no CCAA como monitora e depois da faculdade (...) monitora de tira dúvidas, né. Depois eu  
 388 continuei durante a faculdade inteira no CCAA, fiz estágio na Wizard, é (...) e, daí depois, um  
 389 tempão depois, anos depois da, de se formar eu consegui trabalhar em escola regular mesmo,  
 390 bilíngue, onde estou até hoje.

391 3) [01.14] Pesquisadora: Ok. Na sua graduação, em que momentos ou disciplinas você teve a  
 392 oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?

393 4) [01.23] P3: Em qual momento durante a graduação?

394 5) [01.26] Pesquisadora: Ou disciplinas...

395 6) [01.28] P3: Nossa (...) que eu me lembre não teve uma disciplina focada nisso. O que poderia,  
 396 o que teria sido bem interessante se tivesse (...) mas pelo o que eu me lembre não teve  
 397 nenhuma disciplina focada nisso, é (...) pod/, dev/ ter sido mencionado em uma aula ou outra,  
 398 didática, né, aula de didática, mas (...) mas 95% do que eu aprendi foi mesmo (...) fazendo.

399 7) [01.59] Pesquisadora: Uhum (...) Ok (...) e em que outros momentos você teve ou está tendo  
 400 a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?

401 8) [02.13] P3: Hm, ai, repete por favor?

402 9) [02.14] Pesquisadora: Uhum. Em que outros momentos você teve ou está tendo a  
 403 oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?

404 10) [02.23] P3: Hmm (...) deixa eu pensar (...) eu acho que depois que eu virei mãe (...) eu me  
 405 interessei mais (...) na, na teoria, porque eu conheço mais a prática, né. Mas eu acho que,  
 406 depois que eu me tornei mãe eu me interessei mais pela teoria de pesquisar em site de, de

- 407 (...) de ensino de línguas, em site de desenvolvimento infantil pra ver como que o cérebro da  
408 criança assimila diferentemente a aprendizagem do inglês {conversas de criança ao fundo}
- 409 11) [02.55] Pesquisadora: Ok (...) e (...) há quanto tempo você leciona inglês para crianças? Em  
410 qual contexto e para qual faixa etária?
- 411 12) [03.10] P3: É (...) eu leciono inglês (...) Ô meu Deus (...) só um minuto
- 412 13) [03.17] Pesquisadora: Uhum.
- 413 14) [03.34] P3: Tá, qual a faixa etária que eu leciono? Foi só essa pergunta?
- 414 15) [03.38] Pesquisadora: A primeira é há quanto tempo você leciona inglês para crianças
- 415 16) [03.42] P3: Hmmm (...)
- 416 17) [03.43] Em qual contexto e para qual faixa etária
- 417 18) [03.45] P3: Tá. Já faz (...) 15 anos que eu dou aula pra criança, não exclusivamente pra  
418 criança, eu sempre dei aula pra todos os, os, as idades, todas as faixas etárias (...) desde o,  
419 eu comecei eu tinha aluninhos de 3 anos a 70 anos (...)
- 420 19) [04.04] Pesquisadora: Uhum...
- 421 20) [04.05] P3: Então eu já posso considerar durante esses 15 anos que teve muita criança, né,  
422 mas não era só exclusivamente criança
- 423 21) [04.12] Pesquisadora: Uhum, e para qual contexto nes/, nesses anos?
- 424 22) [04.15] P3: Em escola é (...) de língua inglesa, escola (...) como fala?
- 425 23) [04.19] Pesquisadora: De idiomas?
- 426 24) [04.20] P3: Línguas. É (...) escola de idiomas (...) e nos últimos 5 anos escola bilíngue mesmo,  
427 regular
- 428 25) [04.32] Pesquisadora: Uhum (...) E a faixa etária (...) então é (...) vasta, né?
- 429 26) [04.35] P3: É, de 3 {breve risada} a 300, ah, 300, a 70
- 430 27) [04.39] Pesquisadora: E (...) pra crianças qual é a faixa etária que você já atuou (...)  
431 especificamente com crianças de que idade?
- 432 28) [04.47] P3: Tá. Criança você considera até 12, 15?
- 433 29) [04.51] Pesquisadora: Acredito que sim
- 434 30) [04.54] P3: Tá. Na grande maioria de (...) 3 (...) a (...) vamos ver, a 10. 3 a 10 anos (...) pré  
435 adolescente ma/, foi bem menos, adolescente menos (...)
- 436 31) [05.10] Pesquisadora: Ok (...) e quais motivos te levaram a escolher lecionar inglês para  
437 crianças?
- 438 32) [05.15] P3: Ah, com certeza a facilidade que eles têm em assimilar e entender (...) sem precisar  
439 necessariamente de regra e (...) teoria (...) eles aprendem a língua vivendo, né, ouvindo e (...)  
440 como eles aprendem a língua materna, né, naturalmente, então isso é bem, foi bem (...)  
441 atrativo pra mim
- 442 33) [05.36] Pesquisadora: E o que você pensa a respeito do ensino de inglês para crianças?

- 443 34) [05.43] P3: Hmm (...) é o futuro, né? Hoje em dia é o, a (...) todos precisam do inglês e  
444 aproveitar a infância, que é onde o cérebro da criança é mais (...) é (...) flexível, mais (...)  
445 absorvente (...) é o momento ideal pra estudar inglês, sem pressa, sem pressão, naturalmente,  
446 brincando, lu/ é, de maneira bem lúdica, é (...) inglês pra crianças é (...) o momento ideal pra  
447 se estudar uma língua, qualquer uma líng/, qualquer língua, né, não só o inglês
- 448 35) [06.16] Pesquisadora: Ok (...) e quais os aspectos positivos, se algum, em lecionar inglês para  
449 crianças?
- 450 36) [06.24] P3: Os aspectos positivos (...)?
- 451 37) [06.26] Pesquisadora: Uhum...
- 452 38) [06.27] P3: {breve suspiro} O clima é outro, a dinâmica é outra (...) é (...) é um pouco mais  
453 desgastante? Sim (...) mas (...) é uma aula que, que você vê, você parece que você vê o  
454 cérebro da criança funcionando e a assimilação acontecendo, então (...) acho que o positivo  
455 é isso, você vê a (...) a criança não vai precisar pegar aquele conteúdo em casa de novo em  
456 casa e revisar pra daí assimilar, não, tá assimilando ali, na hora, no momento,  
457 simultaneamente, você me dá um segundinho?
- 458 39) [06.58] Pesquisadora: Sim, sim, fica a vontade
- 459 40) [07.53] P3: Pronta
- 460 41) [07.55] Pesquisadora: Ok (...) próxima (...) quais os aspectos negativos, se algum, em lecionar  
461 inglês para crianças?
- 462 42) [08.03] P3: Ahhh (...) isso é muito interessante {breve risada} É, pra crianças menores, eu diria  
463 até (...) ah, eu dou aula pra criança menor de 3 anos também, né, é (...) não é não é a minha  
464 pro/, minha preferência, mas acontece. Então em crianças de 2, 3 anos até bebê, um, um  
465 ponto negativo é que você não, é, é como se você tivesse falando sozinho, a impressão que  
466 você tem, né. A gente sabe que tá sendo assimilado, que é *input*, da, ela tá recebendo tudo  
467 e na hora certa ela vai devolver, mas é um pouco frustrante e é um aspecto negativo você  
468 não ter esse retorno momentâneo, ali, de você falar *hello* e a criança responder *hello*, de você  
469 fazer uma pergunta e ela não saber falar nem (...) sim ou não, nem *yes or no*, então, um ponto  
470 negativo é que pra crianças menores de 3,4 anos nem sempre você tem um (...) esse, esse  
471 (...) essa troca, né, na aprendizagem, esse é um ponto negativo. E pra crianças um pouco  
472 maiores (...) é que a atenção delas é curta, né (...) então você tem que aproveitar ali o (...) o  
473 ápice da concentração, porque ela passa {breve risada} então você não pode perder tempo,  
474 se você perde tempo pensando no que você vai fazer ou (...) s/, é, na maneira como você vai  
475 ali no momento já era, você perdeu, o trem passou e você ficou pra trás, perdeu o (...) o  
476 momento (...) bem (...) é (...) de, de maior assimilação deles, né (...) engajamento
- 477 43) [09.40] Pesquisadora: Ok (...) Agora a pergunta 10 (...) Há uma indicação clara no contexto  
478 em que você atua de qual perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo deve ser

- 479 adotada? Caso exista, você saberia indicar qual teoria/aporte teórico/ autor/estudioso você  
480 utiliza?
- 481 44) [09.58] P3: Ah (...) {breve risada} não sei responder essa pergunta.
- 482 45) [10.08] Pesquisadora: Você acredita que não, não exista então uma indicação clara...?
- 483 46) [10.12] P3: Não, não existe. A gente adota um material (...) bem, bem renomado, bem  
484 conceituado mas a gente segue 100% o que o material (...) orienta e diz (...) então eu não ac/  
485 não penso que seja um teó/, baseado em uma teoria de aprendizagem específica
- 486 47) [10.33] Pesquisadora: Ok. E pra você, o que é o bilinguismo?
- 487 48) [10.39] P3: O bilinguismo é a criança ter a (...) naturalmente a habilidade de se expressar (...)  
488 em mais de uma língua, né, seja o inglês ou qualquer outra, é (...) de maneira natural como  
489 acontece a (...) a aquisição da língua materna (...) sem ela precisar pensar agora eu vou falar  
490 em inglês, agora eu vou responder em inglês, então a criança bilíngue ela naturalmente tem  
491 acesso, na minha concepção né, tem acesso a, às duas fontes, às duas línguas, né, é (...)  
492 naturalmente, facilmente, seja ainda é, é uma fonte pequena, né, um (...) como fala, um (...)  
493 arsenal pequeno que ela tenha de vocabulário, de contexto e tal, mas ele vai aumentando, e  
494 por menor que seja esse vocabulário que ela tenha e esse, enfim essa vivência que ela tenha,  
495 ela já tem acesso a isso, então é interessante, é uma opção a mais que a criança tem, então  
496 a criança bilíngue é assim, ela tem a, uma outra opção de expre/, de se expressar, de se  
497 comunicar
- 498 49) [11.50] Pesquisadora: Uhum (...) E considerando o contexto no qual você trabalha, qual a  
499 definição de ensino bilíngue?
- 500 50) [11.56] P3: Nossa (...) *let me think* (...) no contexto que eu trabalho a definição (...) de ensino  
501 bilíngue (...) estou pensando
- 502 51) [12.14] Pesquisadora: Pode ser também o que você entende que seja, né, a definição, o que  
503 você (...) interpreta, né, como você não respondeu que não há uma indicação clara, né, uma  
504 imposição, assim...
- 505 52) [12.24] P3: Uhum (...) Tá. No no/, no material que a gente adota (...) ele é um material que tem  
506 foco no mundo, na, na diversidade do mundo, seja de pessoas, de animais, de países, de  
507 contextos, de tudo, ele mostra especialmente, é (...) a partir dos 5 anos, né, é um material  
508 que, que foca na diversidade e d/, e na (...) na visão mun/, do, de mundo da criança, em  
509 ampliar a visão de mundo da criança em vários nichos, em vários, várias (...) é (...) várias  
510 maneiras, de várias maneiras, então, eu acredito que na nossa escola (...) o foco é, é (...)  
511 promover uma oportunidade pra criança (...) conhecer outras coisas (...) não na língua  
512 materna, porque na língua materna ela vai ter a oportunidade de ver essas coisas em casa,  
513 na casa da vó, em, em várias, em várias situações, mas na escola ela tem a oportunidade de  
514 conhecer um animal lá da Austrália em inglês, o lugar que ele mora em inglês, as cores, as  
515 coisas que, que envolvem aquele animal em inglês, então eles aprendem já num contexto

- 516 real, é (...) e fora do, do do quadradinho deles ali, do mundinho deles (...) então eu acho que  
517 (...) embasado no nosso material, né, então que seria a nossa metodologia, a nossa  
518 abordagem é isso, é uma visão de mun/, aprender ampliando a sua visão de mundo (...) desde  
519 pequenininho (...) não sei se eu consegui me expressar
- 520 53) [14.02] Pesquisadora: Ok, Uhum (...) conseguiu, tá ótimo (...) e (...) você pensa que as suas  
521 práticas se alinham a esse conceito de bilinguismo adotado pelo contexto no qual atua? De  
522 que forma?
- 523 54) [14.16] P3: Ah, eu acredito que sim, com alguns momentos (...) né, que a gen/, que eu acabo  
524 seguindo coisas, é (...) que eu já vivi, já usei, já experienciei previamente com, com essas  
525 exceções (...) no geral (...) sim, eu acho que a maneira como eu atuo (...) consegue se alinhar  
526 e consegue funcionar direito com essa metodologia que a gente aborda do material da  
527 National
- 528 55) [14.46] Pesquisadora: Ok (...) e (...) Como você avalia o currículo do contexto no qual trabalha  
529 com a definição de bilinguismo?
- 530 56) [14.56] P3: Currículo no sentido de material didático? (...) ou conteúdo?
- 531 57) [15.00] Pesquisadora: O currículo (...) que deveria ser baseado se ca/, caso não seja baseado,  
532 do, do, sobre o bilinguismo (...) então (...) o currículo de bilinguismo adotado pelo contexto,  
533 entende?
- 534 58) [15.15] P3: Ai, acho que não entendi (...) você pode falar de novo que eu [xxxxx]
- 535 59) [15.19] Pesquisadora: É (...) como avalia o currículo do contexto no qual trabalha com a  
536 definição de bilinguismo, então vou reformular um pouquinho (...) é como você acredita, né,  
537 se vo/, qual é a sua avaliação, sobre o currículo de bilinguismo adotado pelo contexto?
- 538 60) [15.39] P3: Tá. Currículo de bilinguismo seria o conteúdo de planej/, planejado pra ensinar?
- 539 61) [15.44] Pesquisadora: Isso. Como você tá me dizendo que não tem uma definição clara de  
540 qual currículo é seguido, né, qual vertente, e é baseado no material, então seria como você  
541 avalia o material consequentemente, né? Que é a, a, a definição, assim, que vocês tem pra  
542 seguir (...) na (...) ness/, nessa perspectiva do bilinguismo
- 543 62) [15.50] P3: Uhum (...) Sim (...) {P3 fez os comentários no meio da fala da Pesquisadora, e em  
544 seguida responde}
- 545 63) [16.07] P3: Entendi (...) deixa eu pensar (...) hmmm (...) o currículo que a gente segue, o o  
546 planejamento, o material, o conteúdo (...) ele vem, ele vem já preparado (...) pela editora da  
547 National, então eu, no nosso material ele já tem uma sequência de o que trabalhar, como  
548 trabalhar, é (...) várias dicas, várias sugestões que enriquecem bastante as nossas aulas lá na  
549 escola (...) então (...) mesmo uma pessoa que esteja começando agora consegue ter bastante  
550 opção de aula, de (...) interação, de formas diferentes de trabalhar com esse material. Eu acho  
551 que o currículo é muito rico, é muito (...) é (...) útil, muito prático pra facilitar o dia a dia do  
552 professor, né? E no contexto do bilinguismo eu acho que a gente deixa um pouco a desejar

553 (...) no sentido (...) cai entre nós, né, mas no sentido de que daria pra usar mais o inglês para  
 554 ensinar o inglês, pra ensinar inglês, entendeu (...) eu acho que talvez por comodismo (...) eu  
 555 vou falar por mim né, porque eu não acompanho as aulas do, dos, dos colegas, mas (...) por  
 556 mim, talvez por comodismo, pelo, por cansaço ou pelo sobrecarregamento de aulas, sei lá,  
 557 sobrecarga de, de funções acaba que as vezes é mais fácil falar em português uma coisa que  
 558 que se fosse falada em inglês o aluno, o aluno (...) conseguiria assimilar de uma maneira ou  
 559 outra, ele conseguiria acompanhar, né. Então eu acho, que, que uma coisa que deixa a desejar  
 560 no currículo é isso, é uma brecha que tem pra gente fazer um pouco do nosso jeito e acaba  
 561 (...) as vezes saindo da linha proposta pela metodologia da (...) do material adotado

562 64) [18.07] Pesquisadora: Entendi, ok (...) e na su/ [xxxxx], qual é o papel da língua materna e da  
 563 língua inglesa no ensino de inglês para crianças na perspectiva do bilinguismo?

564 65) [18.21] P3: Nossa, qual é o papel da língua materna e da língua inglesa ....?

565 66) [18.26] Pesquisadora: No ensino de inglês para crianças na perspectiva do bilinguismo?

566 67) [18.33] P3: Ó (...) por experiência, é (...) fora da escola que eu tenho (...) é muito (...) é óbvio,  
 567 que nessa fa/, as crianças são muito muito muito inteligentes e assimilam tudo. Uma crian/,  
 568 eu conheci uma criança de 5 anos que falava o francês que o pai falava, falava o português  
 569 da mãe e falava o inglês do contexto que ela morava, a escola, igreja (...) parquinho e tudo  
 570 (...) então o papel da língua materna (...) eu acho que é dar uma segurança, uma base da  
 571 criança, é, é o ter pra onde voltar, ter pra onde correr, né (...) o (...) inglês, o papel da língua  
 572 inglesa é justamente, a criança vai ter esse, essa base (...) esse pra pra onde voltar, é, não  
 573 consigo me expressar dessa maneira, eu tenho a minha língua materna (...) mas (...) o inglês  
 574 ele é o oposto, ele vai te dar as asas, vai ter dar a oportunidade pra criança ver e experienciar  
 575 outras coisas fora do ninho (...) e no contexto do bilinguismo (...) ai (...) acho que é isso  
 576 mesmo, acho que é no sentido de (...) expandir os horizontes, as perspectivas, os, as  
 577 oportunidades, é (...) tanto como uma criança que só sabe inglês (...) não é nada de diferente  
 578 (...) do que uma criança que só sabe português, no sentido de ser superior ou ser mais  
 579 preparada, não, mas uma criança que é bilíngue é justamente isso, ela tem mais ferramentas  
 580 pra se expressar, pra viver, pra (...) é (...) acessar coisas, né, pr/, enf/, acho que, acho que é  
 581 isso

582 68) [20.18] Pesquisadora: Ok (...) e em suas aulas você faz uso da língua materna? Com que  
 583 frequência? Comen/...

584 69) [20.23] P3: Vixi (...) faço, mais do que deveria (...) eu acredito que se fi/, se eu tivesse menos  
 585 aulas é (...) ou (...) aulas menores, não sei, talvez não né, mas (...) eu, eu sei que quando eu  
 586 trabalhava m/, quantidade menor de aulas eu conseguia focar mais em manter o inglês 100%  
 587 (...) mas (...) o uso da língua materna acontece automaticamente infelizmente pra mim, e (...)  
 588 e eu sei, porque eu já fiz isso que não é necessário (...) eu já consegui manter a constância  
 589 de não fazer uso da língua materna (...) eu sei que isso é possível, só que exige mais do

590 profissional, exige bem mais um professor é (...) explicar ou (...) corrigir ou disciplinar ou  
591 orientar sem usar a língua materna, então é bem mais desgastante, então (...) confesso essa  
592 falha que realmente eu faço uso da língua materna eu diria com mais frequência do que eu  
593 deveria

594 70) [21.30] Pesquisadora: Uhum (...)

595 71) [21.31] P3: Ou você precisa de uma porcentagem?

596 72) [21.33] Pesquisadora: Ah (...) se você souber dizer (...) se você não souber você pode dizer  
597 que (...) né, igual você já comentou, que usa bastante, tal mas se tiver uma noção da (...) da  
598 quantidade que usa da língua (...) inglesa pra (...) pra ver, assim, a quantidade da língua  
599 materna (...)

600 73) [21.47] P3: É (...) Tá (...) Nã/ não, o ideal seria 100% mas (...) ham, não existe o ideal, né,  
601 então vou fugir do ideal. O que seria ó/, maravilhoso 90% de uso do inglês durante as aulas  
602 (...) mas o que eu uso (...) e falo isso com constrangimento {breve risada} é, eu uso uns 40%  
603 de língua materna durante a aula (...) qua/40% do tempo, né, eu (...) uso a língua materna

604 74) [20.20] Pesquisadora: Ok (...) e agora a última, como você pensa que os alunos se sentem  
605 com a utilização dessas línguas? Há diferenças de comportamento e receptividade quanto ao  
606 uso da língua inglesa e língua materna? Comente.

607 75) [22.36] P3: De receptividade eu acredito que não (...) eu acho que eles recebem as duas da  
608 mesma forma, da mesma maneira (...) é (...) algum aluno mais, mais ligado ao perfil a, a (...)  
609 como fala (...) ao tipo de (...) cada, cada pessoa aprende de um jeito, né, então mais ligado  
610 ao perfil de aprendizagem do aluno, alguns alunos tem um pouco mais de dificuldade de  
611 aceitar o inglês só, só com o inglês (...) então por mais que ele tenha inconscientemente ou  
612 parcialmente assimilado ele precisa que aquilo seja falado em português e isso é um (...) uma  
613 maneira de aprendizagem dele mas que a gente tenta tirar, ou tenta (...) diminuir (...) porque  
614 (...) é possível fazer sem, né, tem aluno que na hora que você fala ele, ele entendeu que aquilo  
615 é (...) sei lá, que aquilo é azul (...) mas ele precisa que você fale, pra ele ter certeza, pra ele se  
616 sentir a vontade, então (...) eu acho que varia mui/, a maneira como, ai, como que é a  
617 pergunta, a maneira como o aluno se sente, né

618 76) [23.45] Pesquisadora: Isso

619 77) [23.46] P3: Eu acho que varia, no geral varia bastante de aluno pra aluno, o perfil de  
620 aprendizagem de cada um, uma forma de aprender, mas no geral a receptividade da criança  
621 à, à aquisição da segunda língua é muito maior (...) muito maior, muito mais, é (...) curioso,  
622 pra eles é uma curiosidade, entendeu, é uma coisa interessante pra se aprender (...) então  
623 não é necessariamente sentar e estudar matemá/, não é como sentar e estudar matemática,  
624 eu estou aprendendo uma coisa que eu estou usando, que eu posso chegar em casa e falar  
625 *door*, é (...) uma coisa viva, é uma coisa dinâmica, então (...) eu acho que a receptividade do



626 aluno, como ele se sente é (...) {breve risada} nem sei se é essa palavra, tá, mas é empoderado  
627 (...)

628 78) [24.32] Pesquisadora: Uhum

629 79) [24.33] P3: De poder realmente chegar em casa e falar *hello* em vez de só falar h/, oi,

630 80) [24.40] Pesquisadora: Ok, uhum (...) Ok, Fer, obrigada pela participação, é (...) pelo seu tempo

631 81) [24.48] P3: Imagina (...) espero ter sido útil

632 82) [24.52] Pesquisadora: Com certeza foi!

### 633 APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA P4

634 1) [01.21] Pesquisadora: Comente sobre sua trajetória acadêmica e profissional

635 2) [01.30] P4: Eita (...) {breve risada} bom (...) eu me for/, eu (...) me formei, né, me formei em  
636 secretariado executivo trilingue, nunca exerci a profissão, sempre gostei muito de inglês (...) e decidi viajar pra (...) pra poder tirar uma certificação internacional pra dar aula de inglês,  
637 porque eu achei que precisava disso. Então eu fui, viajei, fiz um intercâmbio, fiquei 1 ano e 10  
638 meses fora (...) fui pros Estados Unidos, fiz o (...) *aupair*, daí eu consegui tirar esse certificado,  
639 TSOL (...) voltei pro Brasil, comecei a dar aula de inglês em escola de idiomas (...) e aí logo  
640 no começo eu decidi fazer Letras, né, porque eu (...) gostei de dar aulas, decidi seguir a  
641 carreira (...) aí (...) fiz (...) letras (...) fiz, fiz a distância, acho que foi 3 anos e meio (...) e acho  
642 q/, deixa eu pensar, foi quando eu terminei, é, aí comecei a dar aula em escola mesmo, escola  
643 regular (...) em dois mil e dez/2018, 2018 (...) e (...) dei aul/, dava aula tipo, era, era como  
644 que uma aula (...) não era (...) era numa escola regular mas era como se fosse um (...) uma  
645 atividade extra assim, sabe

647 3) [02.57] Pesquisadora: Uhum

648 4) [02.58] P4: Quando tem (...) sei lá, quando a Cultura vai dar aula n/, na escola, assim, sabe,  
649 que daí quem paga fica pra estudar inglês a tarde (...) não era no horário das aulas regulares  
650 (...) aí (...) depois fui pra (...) pra outra escola que daí era aulas regulares, que daí (...) eu tive,  
651 nessa, desculpa tá, nessa primeira escola eu dava aula pra crianças só do ensino  
652 fundamental, aí quando eu mudei pra outra escola eu tive que começar a dar aula pro ensino  
653 f/, médio e fundamen/, médio, ai que louca, ensino infantil (...) e fundamental, que foi um  
654 desafio pra mim o ensino infantil (...) e é isso

655 5) [03.37] Pesquisadora: Uhum (...) Ok. E na sua graduação, em que momento ou disciplinas,  
656 você teve a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?

657 6) [03.50] P4: Em nenhum momento (...) {breve risada} nem na minha especialização também,  
658 viu (...)

659 7) [03.56] Pesquisadora: Ah, tá, era a próxima pergunta mesmo

660 8) [03.59] P4: Desculpa {breve risada}

661 9) [04.00] Pesquisadora: Não, mas (...) eu já, eu já aproveito e já coloco aqui, não tem problema

- 662 10) [04.03] P4: E até na minha especialização eu, como eu tava trabalhando mais com o ensino  
663 infantil eu quis fazer uma coisa voltada pra essa área eu tive bastante dificuldade, assim, de  
664 achar (...) coisas e, e também assim (...) ach/, achar material e também ter professor, assim,  
665 que conseguisse orientar, sabe
- 666 11) [04.21] Pesquisadora: Uhum (...) ok (...) E em que outros momentos você teve ou está tendo  
667 a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para crianças?
- 668 12) [04.35] P4: Olha (...) estud/, estudar assim, fazer curso eu não tô fazendo nada, eu leio algum  
669 material, algum artigo, vejo (...) vídeos, aulas assim no (...) sabe, assim, em plataformas que  
670 oferecem aulas, tipo (...) esqueci o nome (...) Coursera, sabe, esse tipo de plataforma, eu  
671 tento fazer alguns cursos assim
- 672 13) [05.00] Pesquisadora: Uhum (...) Ok, e há quanto tempo você leciona inglês para crianças?  
673 (...) é (...) desde que qu/, de quando você começou com a escola regular (...) na verdade (...)  
674 desde quando você saiu do país então? (...) ou não?
- 675 14) [05.18] P4: Foi (...) e comecei em dois mil e, desde 2014
- 676 15) [05.23] Pesquisadora: Uhum (...) é, em qual contexto?
- 677 16) [05.32] P4: Como assim?
- 678 17) [05.33] Pesquisadora: na verdade no ini/, na primeira pergunta você já, já adiantou também,  
679 né, no início então foi, é (...) no *aupair* (...) e aí depois em escola de idiomas e depois escola  
680 regular, é isso? {breve latido de cachorro}
- 681 18) [05.46] P4: Isso
- 682 19) [05.51] E qual faixa etária você (...) ministrava aulas quando você (...) ministrava fora do país?
- 683 20) [05.59] P4: Ah, lá era pra adulto
- 684 21) [06.01] Pesquisadora: Adultos (...) e em escola de idiomas era qual faixa etária?
- 685 22) [06.08] P4: Era de (...) 4 (...) até adulto, 4 e depois tinha adolescente e tinha adulto (...) mas  
686 os mais novos eram 4 anos
- 687 23) [06.20] Pesquisadora: E na escola regular?
- 688 24) [06.25] P4: De 6 meses a (...) 8, 7 anos, não sei (...) ah não sei, coloca até o quinto ano? Não  
689 dou aula pro quinto ano (...) mas se precisar a gente dá, né, não sei quantos anos é aí, é 11,  
690 12? não sei ...
- 691 25) [06.41] Pesquisadora: É, pode s/, pode falar a idade que você (...) atuou/, atuou e atua agora,  
692 né, é até uns 12, né?
- 693 26) [06.48] P4: Uhum
- 694 27) [06.50] Pesquisadora: E quais motivos te levaram a escolher lecionar inglês para crianças?
- 695 28) [06.59] P4: Hum (...) olha, o maior motivo acho que foi (...) é, o desafio, porque eu já havia  
696 lecionado pra (...) pra adultos, né (...) e aí (...) foi encarar um desafio, fazer uma coisa diferente,  
697 porque (...) sei lá, parece mais fácil né, porque é criança, aí brinca e tal mas (...) sai tot/, saiu  
698 totalmente da minha zona de conforto, de usar (...) livro (...) e de gi/, e de ter *feedback* também

- 699 né, porque criança (...) dependendo da idade você não tem um *feedback* imediato ali, né,  
700 você não sabe o que tá acontecendo, ela não [xxxxx], ainda tá aprendendo a se expressar
- 701 29) [07.40] Pesquisadora: Uhum (...) E o que você pensa, qual é a sua apinião, o, a sua opinião a  
702 respeito do ensino de inglês para crianças?
- 703 30) [07.54] P4: Tô pensando (...) {breve risada} (...) hum (...) eu acho que tem que ser, assim, mais  
704 ou menos igual a gente faz, sabe, só que eu, eu acredito que tenha que ter um (...) um currículo  
705 assim, mais certo sabe, por exemplo, ai, as crianças (...) sabe, mais, mais de acordo, assim,  
706 da pedagogia com a, com a gente, assim, então por exemplo assim, ah, no infantil, no, no  
707 *nursery* eles tão aprendendo habilidade motora (...) então a gente (...) fazer alguma coisa,  
708 sabe, a gente saber atividades que eles fazem pra gente poder fazer também e falar, a gente  
709 sabe que eles não vão responder mas por exemplo, ai, vam/, sei lá, movimento de pinça  
710 usando alguma coisa relacionada com cor, entende, esse tipo de coisa (...) e com os mais  
711 velhos também, mesma coisa, sabe, a gente te/, eu acho que falta essa noção de como  
712 funciona o cérebro e o corpo da criança, quais são as atividades que vão fazer eles se  
713 interessarem mais, aprenderem mais sabe (...) e muita coisa assim que eu sinto que desliza,  
714 assim, é, é, a gente desliza porque não tem conhecimento, sabe, mais coisas básica (...) só  
715 que a gente não estudou então pra gente as vezes passa des/, despercebido, as vezes a  
716 gente corre em alguma coisa, fala alguma coisa rápido ou usa um vocabulário inadequado,  
717 uma palavra que é muito difícil (...) sabe, que poderia ter sido substituído por um sinônimo  
718 mais fácil (...) eu pelo menos porque como tô acostumada a dar aula pra adulto então, tipo tô  
719 naquele pique que todo mundo tá entendendo tudo, sabe (...) com a (...) com as crianças é  
720 diferente (...) tô falando muito rápido? Ah, depois você pode assistir o vídeo também, né
- 721 31) [09.38] Pesquisadora: Não, não, tá ótimo, eu vou fazendo só umas anotações pontuais, mas  
722 depois eu vou (...) assistir novamente (...) tá ótimo
- 723 32) [09.45] P4: Mas eu acho assim que f/, falta muita coisa, assim, eu, eu acho legal, acho  
724 interessante, acho importante e necessário (...) porque a criança tá numa idade que ela tem  
725 uma plasticili/, pra, prablaba (...) plasticili/, nossa (...) plasticidade cerebral incrível que ela  
726 pode desenvolver várias habilidades, mas assim se a gente (...) faz alguma coisa errada  
727 também, pode influenciar lá na frente o aprendizado, sabe (...) e essa, acho que essa falta de  
728 conhecimento nosso, assim (...) acaba num (...) talvez não atrapalhando, mas talvez (...) não  
729 sendo tão (...) sabe, efetivo, assim, do que se a gente tivesse algum conhecimento melhor  
730 assim, sabe
- 731 33) [10.32] Pesquisadora: Uhum, ok, e quais os aspectos positivos, se algum, em ensinar inglês  
732 para crianças?
- 733 34) [10.42] Ai, eu, assim (...) pra mim é ótimo porque você tem que tá toda hora usando a  
734 criatividade (...) você sai muito da zona de conforto, principalmente por causa de, questão de  
735 material (...) também (...) existe material, mas assim, eu pelo menos eu sempre quero fazer

736 um negócio mais dinâmico, assim, diferente, e eu acho que com adulto (...) eu não sei s/,  
737 você, ou você entra na mesma onda da pessoa, se a pessoa não tá nem aí você fica nem aí  
738 {breve risada} agora com criança, não, você é obrigada a tá motivada, a fazer coisa diferente,  
739 sabe (...) na parte, na minha parte enquanto professora, assim (...) ô Natália, você pode repetir  
740 a pergunta, que eu já esqueci?

741 35) [01.24] Pesquisadora: Uhum (...) Quais os aspectos positivos, se algum, em ensinar inglês  
742 para crianças?

743 36) [11.29] P4: Positivo, é, em ensinar, é, é pra mim, então, é um desafio assim de (...) é que, que  
744 faz eu pensar mais assim no meu trabalho, sabe, muito mais do que quando eu dou aula pra  
745 adulto, assim, sabe, tipo nossa eu preciso fazer isso diferente, nossa, fiz isso, ou i/, até mesmo  
746 a percepção do que que a criança entende, sabe, as vezes você faz uma pergunta e ela não  
747 dá aquela pergunta fechadinha, certinha, do jeito que você imaginava, mas faz sentido a  
748 resposta que ela deu, sabe, esses tipos de experiência te tiram da, da, da sua zona de  
749 conforto, de tipo assim, nossa, não existe só esse tipo de resposta, tem uma outra resposta  
750 que eu também tenho que tá aberta pra receber porque é uma criança que tá (...) ainda  
751 recebendo todas as informações, né (...) então isso pra mim é bem legal

752 37) [12.18] Pesquisadora: Uhum, ok (...) e quais os aspectos negativos, se algum, em ensinar  
753 inglês para crianças?

754 38) [12.28] P4: Olha, negativos é, é essa f/, essa falta de suporte que a gente tem (...) que eu acho  
755 que deveria, eu não sei, de repente tem um curso de letras para ensino de inglês pra criança,  
756 não sei, é que é muito específico, ou então tipo quando você (...) igual quando vo/, quando  
757 você faz (...) é, bacharelado, sei lá, você chegar no final e poder escolher outra direção na (...)  
758 na licenciatura, sabe, ah eu vou escolher [xxxxx] [xxxxx][xxxxx][xxxxx] {barulho de  
759 liquidificador ao fundo} porque e/, é, essa falta de (...) de conhecimento, assim, acaba (...)  
760 deixando a gente desanimado em vários aspectos que daí você vai descobrir tipo, que não é  
761 você que é um profissional ruim, é que falta (...) coisas pra você, porque eu pelo menos me  
762 pego muito me comparando com as meninas que fizeram pedagogia, sabe (...) nossa mas ela  
763 tem uma sacada, ela faz isso, faz aquilo, por que que eu não consigo? Porque eu não fiz  
764 pedagogia (...) {breve risada} sabe? E (...) e também as vezes a parte do *feedback*, assim,  
765 que as vezes você tá lá (...) ensina, ensina, ensina, ensina a mesma coisa, a mesma coisa só  
766 que eles são pequenos e (...) eles tão experimentando um monte de coisa ao mesmo tempo  
767 e (...) ps/, porque naquele momento você perguntou uma cor e a criança não respondeu não  
768 quer dizer que ela não tá aprendendo nada, sabe (...) mas as vezes essa coisa d/, de não ter  
769 *feedback* imediato, é (...) acaba (...) sei lá, desmotivando um pouco, assim, sabe, sei lá,  
770 deixando um pouco (...) pra baixo, assim

771 39) [13.55] Pesquisadora: Uhum, ok (...)

- 772 40) [13.56] P4: que vem de novo dessa falta de conhecimento que a gente tem das crianças, de  
773 saber [xxxxx] não vão dar o negócio ali na hora
- 774 41) [14.10] Pesquisadora: É (...) e há uma indicação clara no contexto em que você atua de qual  
775 perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo deve ser adotada? Caso exista, você  
776 saberia indicar qual teoria/aporte teórico/ autor/estudioso você utiliza?
- 777 42) [14.20] P4: Não (...) desculpa
- 778 43) [14.28] P4: Ah, que eu utilizo e não que a escola utiliza?
- 779 44) [14.32] Pesquisadora: É, que você utiliza porque (...) a indica/, a escola (...) realiza essa  
780 indicação, né, então no caso (...) a pergunta é direcionada se você sabe, né, que no seu  
781 contexto (...) de trabalho existe essa indicação clara, assim (...) pra que você siga
- 782 45) [14.52] P4: Não (...) não tem né, Naty? {breve risada}
- 783 46) [14.555] Pesquisadora: {breve risada} (...) Ok (...) e pra você o que é o bilinguismo?
- 784 47) [15.05] P4: [xxxxx] pergunta (...) ai, o bilinguismo é (...) ser capaz de falar dois idiomas (...)   
785 tendo a língua materna e um outro, uma segunda língua, né
- 786 48) [15.22] Pesquisadora: Ok (...) se você tiver mais algum comentário e eu passar a pergunta  
787 você avisa, tá?
- 788 49) [15.29] P4: Tá.
- 789 50) [15.29] Pesquisadora: É (...) Considerando o contexto no qual você trabalha, qual a definição  
790 de ensino bilíngue?
- 791 51) [15.37] P4: {breve risada} sei lá {breve risada}
- 792 52) [15.39] Pesquisadora: Pode ser (...) já que você disse que não há uma indicação clara, pode  
793 ser o que você entende, né, que seria a definição (...) no seu contexto
- 794 53) [15.48] P4: Hmm, entendi (...) assim, ó (...) pra, pra mim assim baseado no que eu vejo em  
795 outras escolas assim, sabe, que eu não sei se é o certo, assim, mas é o que eu acho aqui  
796 agora neste momento (...) que seria a (...) a mesma quantidade de horas das matérias (...)   
797 regulares aplicadas em inglês (...) sabe, tipo, fazer (...) sei lá, [xxxxx] na aula de inglês em  
798 ciências, inglês em português (...)
- 799 54) [16.19] Pesquisadora: Uhum (...) mas (...) essa, essa (...) definição de (...) de ensino bilíngue  
800 é o que é (...) é adotado no contexto em que você trabalha?
- 801 55) [16.29] P4: Não, é o que eu acho
- 802 56) [16.30] Pesquisador: Ah tá, é o que você acha (...) e (...) você saberia (...) talvez explicar de  
803 alguma maneira qual é a definição de ensino bilíngue do (...) que você entende, né, que é (...)   
804 a definição do seu contexto de trabalho?
- 805 57) [16.45] P4: Ah... de lá ...
- 806 58) [16.46] Pesquisadora: Pelas práticas, assim ...?
- 807 59) [16.48] P4: Eu acredito que lá é ter aula de inglês todos os dias
- 808 60) [16.53] Pesquisadora: Uhum

- 809 61) [16.56] P4: Não importa a carga horária
- 810 62) [17.01] Pesquisadora: Ok (...) mais alguma coisa?
- 811 63) [17.04] P4: E nem o jeito que as aulas são dadas, se elas são relacionadas com o que as
- 812 crianças estão atend/, é (...) estão aprendendo, tipo assim o currículo totalmente diferente do
- 813 que é (...) é o currículo (...) que as crian/, não é currículo eu acho que fala (...) os assuntos do
- 814 planejamento, assim, sabe (...) eles não (...) não tão juntos assim, inglês é como se, é como
- 815 se fosse uma outra escola dentro de uma escola, né (...) como se a gente tivesse prestando
- 816 um serviço de inglês ali, ela não tá (...) não tá junto, não sei como dizer isso
- 817 64) [17.45] Pesquisadora: Uhum (...)
- 818 65) [17.47] P4: Por isso que eu não acho que é bilíngue
- 819 66) [17.49] Pesquisadora: entendi (...) E você pensa que suas as práticas se alinham ao conceito
- 820 de bilinguismo adotado pelo contexto no qual você atua? De que forma?
- 821 67) [18.04] P4: No contexto em que eu atuo sim, eu acho que alinha ...
- 822 68) [18.08] Pesquisadora: Uhum (...) saberia dizer de que forma?
- 823 69) [18.11] P4: É (...) de que forma seria (...) é (...) no sentido assim de como é que eu f/, eu eu
- 824 realizo as minhas aulas, minhas práticas, as/, nesse sentido?
- 825 70) [18.21] Pesquisadora: É, de que forma você entende que as suas práticas no dia a dia, é (...)
- 826 fazem parte dessa definição que você me disse d/, que a escola possui, né, que você entende
- 827 que a escola possui como bilinguismo
- 828 71) [18.31] P4: Ahhh (...) entendi, então, como eu tinha te falado que (...) a gente não (...) não
- 829 segue um, um currículo que é o que provavelmente todas as escolas devem seguir pra cada
- 830 série, o que deve ser estudado em cada série, isso não é seguido, tipo, ah, vamos fazer a
- 831 mesma coisa no inglês (...) vamos estudar todos os conteúdos do primeiro ano em inglês, né,
- 832 isso não acontece (...) é (...) então são coisas que a gente é, é separado, nós decidimos o
- 833 que vai ser feito ou então tem algum livro que in/, que mostra pra gente o que tem que ser
- 834 feito, o livro é adotado pela escola e tudo mais, mas assim (...) eu acredito que os professores
- 835 façam mais e decidam mais do inglês do que a escola em si (...) a escola não, a escola nem
- 836 sabe direito ru acho que acontece no inglês (...) não conta pra minha chefe {breve risada}
- 837 72) {19.34} Pesquisadora: {breve risada} Tá. A próxima pergunta é: Como você avalia o currículo,
- 838 de bilinguismo, né, adotado pelo contexto no qual você trabalha com sua definição de
- 839 bilinguismo? Então vou explicar porque tem gente que ficou meio confuso com essa pergunta.
- 840 Então você me disse que (...) é (...) não há uma indicação clara de qual currículo de
- 841 bilinguismo é adotado no contexto em que você trabalha e aí você me explicou, por meio das
- 842 práticas, o que você entende que seria essa definição de bilinguismo que o contexto adotou
- 843 (...) aí a pergunta é: como você avalia esse currículo, que eles adotaram, né, que é o currículo
- 844 que você entende que eles adotaram (...) é (...) com a sua definição (...) então daquela
- 845 pergunta lá que eu perguntei pra você o que era o bilinguismo (...) né, então que é a sua

- 846 definição de bilinguismo, então a pergunta é isso, como você avalia o currículo desse contexto  
847 (...) que você trabalha com a sua definição de bilinguismo (...) deu pra entender?
- 848 73) [20.46] P4: Entendi. Então (...) assim, por mais que não tenha, por exemplo a defini/, eu, a  
849 minha definição foi de que tem a mesma quantidade de horas do currículo regular, né, a  
850 mesma quantidade de horas a mesma (...) e a mesma (...) os mesmos assuntos sendo  
851 abordados só que em inglês (...) por mais que não haja, por exemplo, o mesmo, a mesma  
852 quantidade de horas (...) é, eu acredito que deveria pelo menos (...) [xxxxx] a mesma [xxxxx],  
853 sabe, conectar {latido de cachorro} ah, não, agora eles tão, tão aprendendo (...) sei lá  
854 {rumrum} (...) ciências tão aprendendo o ciclo da água e a gente vai ver o ciclo da água em  
855 inglês, por exemplo (...) isso não acontece (...) né (...) então (...) só o começo da pergunta de  
856 novo, Ná ...
- 857 74) [21.30] Pesquisadora: Tá. Como você [xxxxx] ...
- 858 75) [21.31] P4: Se eu consigo relacio/ (...) avaliar os dois, né? Se tem alguma coisa em comum, é  
859 isso, né?
- 860 76) [21.32] Aham (...) Isso (...) é, pode ser [xxxxx]
- 861 77) [21.42] P4: Tá (...) é (...) então, eu acredito que esse, esse jeito de, tipo assim, não  
862 necessariamente de ter todas essas horas, mas pelo menos andar junto pra criança (...) tá  
863 desenvolvendo ao mesmo tempo, assim, bilíngue nesse sentido, tá desenvolvendo em  
864 português e em inglês, tá ali ao mesmo tempo, mesmo conteúdo, né, e isso não acontece, os  
865 livros adotados são muito bons, material é muito bom, as aulas são legais e tudo,  
866 desenvolvidas, sabe, a gente faz atividade legal, mas (...) é como se fosse, como eu falei, é  
867 como se fosse uma, uma escola dentro de outra escola, sabe (...) não, não segue o mesmo  
868 currículo, assim, então (...) eu avalio de uma forma negativa, eu acho que [xxxxx] tão eficiente  
869 quanto se fosse (...) o mesmo (...) pelo menos o mesmo currículo, assim, tentar seguir os  
870 mesmos (...) é (...) assuntos abordados, sabe, nem sei se fez sentido, deu pra entender mais  
871 ou menos o que eu falei?
- 872 78) [22.36] Pesquisadora: Deu sim, aham, tá claro (...) E (...) na sua opinião, qual é o papel da  
873 língua materna e da língua inglesa no ensino de inglês para crianças na perspectiva do  
874 bilinguismo?
- 875 79) [22.55] P4: Você tá considerando crianças qual a idade?
- 876 80) [22.57] Pesquisadora: Crianças no, no geral
- 877 81) [23.00] P4: Até (...) 15 anos (...) sei lá?
- 878 82) [23.04] Pesquisadora: [xxxxx] uns 14, né?
- 879 83) [23.06] P4: Ah tá, não, tô perguntando porque eu, porque antes você tava fazendo só do  
880 infantil 2, eu tava (...) tipo (...)

- 881 84) [23.11] Pesquisadora: Ahhh, não, aqui é no geral, porque a gente agora trocou né, o (...) o  
882 foco, agora o foco não é mais nas crianças de 2 a 3 anos, são crianças no geral, todo o  
883 fundamental, [xxxxx] 1 e 2, assim
- 884 85) [23.23] P4: Sim (...) é, q/, como que eu avalio a importância da língua materna e do (...) do  
885 inglês no ensino bilíngue, é isso?
- 886 86) [23.33] Pesquisadora: É, qual é o papel da língua materna
- 887 87) [23.35] P4: O papel da língua materna, eita ...
- 888 88) [23.37] Pesquisadora: E o papel da língua inglesa (...) no ensino de inglês para crianças na  
889 perspectiva do bilinguismo?
- 890 89) [23.48] Eu acho que os dois tem um papel importante, porque não adianta por exemplo eu  
891 chegar (...) e começar (...) falar um monte de coisa em inglês em uma sala, por mais que seja  
892 vamo lá, um segundo ano da vida, ai mas já fez o infantil 4 [xxxxx] todos os livros e tal e tá no  
893 segundo ano, mas de repente tem um aluno novo, sabe, então eu acho que tem momentos e  
894 momentos que você não quer assustar uma criança, não quer deixar ela desconfortável, então  
895 eu avalio, assim, que tem a importância, assim (...) igual dependendo da situação, é óbvio  
896 que o ideal seria usar só o inglês, mas a língua materna também é importante pra fazer essa  
897 ponte, pra não deixar as crianças boiando na maionese e quererem participar (...) é mais ou  
898 menos isso (...) que eu falei será?
- 899 90) [24.30] Pesquisadora: [xxxxx] mesmo (...) Ok, e em suas aulas você faz uso da língua  
900 materna? Com que frequência? Comente
- 901 91) [24.48] P4: Então (...) eu faço (...) uso da língua materna (...) é (...) eu acho que eu faço até  
902 bastante, viu (...) porque, que que acontece, principalmente quando tem aluno novo (...) eu  
903 acabo eu tenho essa pe/, essa péssima, esse péssimo hábito de, de ficar dando muita atenção  
904 pra aluno novo e aí eu esqueço ou então aluno que tem dificuldade, nem aluno novo, aluno  
905 que tem dificuldade, sabe (...) e aí fico falando em português e (...) e fica, fica acho confortável,  
906 assim, eu acho que eu falo muito em português, falar a verdade
- 907 92) [25.30] Pesquisadora: Ok (...) agora a última pergunta: como você pensa que os alunos se  
908 sentem com a utilização dessas línguas? Há diferenças de comportamento e receptividade  
909 quanto ao uso da língua inglesa e da língua materna? Comente.
- 910 93) [25.46] P4: Sim (...) tem alunos que são/, que se se/, que se sentem mais confortáveis porque  
911 tiveram experiências, viajaram, ou, ou os pais consomem coisas na, na, na língua (...) é (...)  
912 tem outros que já não tem muita experiência e s/ e são mais, tipo, personalidade são mais  
913 tímidos (...) e acabam travando assim, né, um pouco (...) Naty eu esqueci a pergunta, fala de  
914 novo o começo? Jesus amado
- 915 94) [26.14] Pesquisadora: Como você pensa que os alunos se sentem com a utilização dessas  
916 línguas? Há diferenças de comportamento e receptividade quanto ao uso da língua materna  
917 e língua inglesa? Comente.



- 918 95) [26.26] P4: Ah, sim (...) tanto é que por exemplo tem umas crianças que você pergunta em  
919 inglês, ela entende mas ela responde em português porque fica, sabe, ou porque fica com  
920 vergonha (...) não sei (...) tem (...) tem crianças que não entendem, mas tem o, o, assim o que  
921 acontece mais é a criança entender e responder em português, então, tipo (...) que ela não  
922 está tão confortável, então a diferença, assim, de quando você dá por exemplo (...) é (...)  
923 pergunta (...) é (...) sei lá, pergunta alguma coisa que eu sei que a criança sabe em inglês (...)  
924 ela já fala toda animada em português a palavra e daí quando você fala ah como que fala em  
925 inglês ela até abaixa assim o tom de voz {breve risada} (...) mas assim a minha experiência  
926 agora assim, ó, eu to falando muito do (...) eu acho que to focando muito no (...) no remoto,  
927 sabe, Naty, porque (...) não sei se você vai (...) colocar alguma coisa aí, mas assim, eu fico  
928 bem (...) é bem difícil pra mim usar o inglês sendo que eu to lá longe, eu não consigo apontar,  
929 eu não consigo mostrar e eu fico com medo de, de afastar as crianças cada vez mais se fico  
930 falando muito em inglês, sabe, principalmente o fundamental, assim, 1º e 2º ano (...) voltando  
931 lá naquela pergunta de trás, eu uso bast/, eu to usando muito o português (...) no (...) nas  
932 aulas remotas, assim (...) que quando é presencial você ainda dá um (...) né, você ainda faz  
933 um gesto, faz uma mímica, faz alguma coisa, mas quando tá (...) longe além de tudo tipo tá  
934 tudo mundo olhando pra tua cara, assim, quando a criança tá ali, tipo, é como se todo mundo  
935 tivesse olhando pra sua cara, aí ela fica meio inibida, assim, de falar também, eu percebo
- 936 96) [28.08] Pesquisadora: Uhum. E você percebe então essa (...) diferença na receptividade das  
937 crianças quando você utiliza a língua materna e q/, quando utiliza a língua inglesa? Ou é  
938 somente com alguns alunos (...) específicos?
- 939 97) [28.21] P4: Ai, quando eu uso (...) tava falando das crianças
- 940 98) [28.25] Pesquisadora: Não, é, é a receptividade das crianças quanto ao uso da língua, então  
941 é a língua que você utiliza mesmo, se você percebe essa diferença delas, que você comentou
- 942 99) [28.33] Ai, desculpa, uhum...
- 943 100) [28.36] Pesquisadora: Você comentou que alguns, né (...) entendem mas respondem em  
944 português porque se sentem mais confortáveis em falar o, o português, né, a língua materna,  
945 mas como que você pensa que eles se/, é, eles é (...) como que el/ se sentem como eles se  
946 sentem ao você, né, interagir com eles na língua inglesa e em língua materna.. Você percebe  
947 que existe alguma diferença, assim, quando você (...) é (...) se aproxima deles, assim,  
948 utilizando uma das duas línguas?
- 949 101) [29.01] P4: Sim (...) tipo, ai, eles se sentem mais a vontade quando você tá falando na  
950 língua materna, né
- 951 102) [29.12] Pesquisadora: Ok, é só isso então. Tem mais algum comentário que você gostaria  
952 de fazer?
- 953 103) [29.17] P4: Acabou??
- 954 104) [29.19] Pesquisadora: Sim, acabou

- 955 105) [29.22] P4: Não (...) só isso
- 956 106) [29.24] Pesquisadora: então tá bom.
- 957 107) [29.25] P4: Gostei das perguntas, muito legal
- 958 108) [29.26] Pesquisadora: Obrigada
- 959 109) [29.28] P4: Espero ter ajudado
- 960 110) [29.29] Pesquisadora: Sim, muito, eu tive que trocar de lugar porque os cachorros tava
- 961 latindo, desculpa pelos latidos
- 962 [29.36] P4: {breve risada} tudo bem!

## 963 APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA P5

- 964 1) [00.33] Pesquisadora: Então vamos lá, pergunta um: Comente sobre sua trajetória acadêmica
- 965 e profissional.
- 966 2) [00.40] P5: É (...) bom, eu entrei na faculdade em 2003 {breve risada} (...) aí eu fui terminar ela
- 967 só em 2011 porque eu tinha (...) desistido né, do curso, no último ano eu desisti (...) aí eu
- 968 comecei a dar aula e aí de/, quando eu comecei a dar aula eu falei não, tenho que terminar,
- 969 comecei a dar aula de inglês em curso de inglês e aí eu resolvi terminar o curso, só vou pegar
- 970 um amarrador de cabelo aqui, licencinha (...) desculpa {breve risada} eu vô tá andando aqui,
- 971 é (...) aí (...) eu entrei já em pós graduação, entrei no mestrado, puxei matéria de mestrado,
- 972 mas (...) é (...) a pós que eu, a, a, eu parei a po/, uma pós por questão (...) financeira, que
- 973 era, que eu tinha que pagar 300, mais de 300,00 por mês, eu parei (...) o mestrado (...) eu
- 974 tranquei em Londrina, agora, o ano passado, que eu comecei a fazer e já tranquei, porque (...)
- 975 é (...) por causa da pandemia, eu não estava me identificando com as disciplinas que eu pe/,
- 976 que eu peguei (...) então (...) é (...) porq/, é, não me identificava, né, eu achei (...) eu não, não
- 977 estava (...) conseguindo estudar (...) e tinha toda a situação de estar em casa o dia inteiro, na
- 978 frente do computador o dia inteiro, então eu desisti do mestrado por isso (...) é (...) eu já tinha
- 979 começado uma outra pós pela UEL também (...) é (...) em ensino de línguas, mas era a
- 980 distância também, eu não parei (...) uma questão que me/, que interferiu no mestrado foi isso,
- 981 foi a questão de não ter os encontros (...) né, e aí eu parei também (...) por/, o mestrado,
- 982 assim, que me interferiu (...) eu não consigo fazer coisas (...) a distância, eu acho que eu
- 983 preciso desse contato (...) {breve risada} né (...) é (...) pelo menos ver as pessoas reais, assim
- 984 na minha frente, ter a troca pra eu conseguir (...) fazer (...) e agora pela escola que eu trabalho
- 985 (...) eu tô falando da, da trajetória acadêmica agora primeiro, né {breve risada} pela escola
- 986 que eu trabalho, eu (...) eles pediram pra gente fazer a pós em bilin/, em ensino bilíngue pela
- 987 UEL que começou duas semanas atrás (...) né e eu não participei das aulas ainda porque eu
- 988 estava com, muito mal com COVID uma semana (...) não conseguia nem (...) né (...) assistir
- 989 tv nada (...) e na outra semana meu filho tava com COVID e aí eu não assisti ainda, mas enfim
- 990 (...) é (...) {breve risada} tô falando bastante detalhes, tá, porque não sei o que que, que você
- 991 quer (...) é, analisar

- 992 3) [03.20] Pesquisadora: Tá ótimo, fica a vontade
- 993 4) [03.21] P5: Em (...) relação à minha vida profissional eu comecei a dar aula de inglês (...) por  
994 um acaso, eu tinha desistido da faculdade, não estava fazendo nada, um professor meu (...)   
995 tinha uma escola de inglês, um professor (...) de inglês né, aí ele falou ah você faz letras,   
996 vamos dar aula, com/, na, na minha escola, aí eu falei tá bom né {breve risada} um emprego   
997 que realmente, assim (...) que caiu do céu, né, tipo (...) eu tava andando na rua, aí encontrei   
998 ele e ele me ofereceu um emprego e aí foi assim (...) aí (...) é (...) eu da/, eu dei aula em curso   
999 de inglês (...) em 2008, 9, 10, 11, 12 (...) é, até 2014 (...) en/ (...) nesse meio tempo eu também   
1000 trabalhei no ensino infanti/, é no ensino fundamental de uma escola pequena (...) né tudo isso   
1001 aula de inglês mesmo (...) em 2014 eu comecei a dar aula no ensino regular em um colégio,   
1002 é (...) do 6º ao 3º ano, 3º do ensino médio (...) com fundamental II e médio, aí (...) e também   
1003 no mesmo ano eu comecei a dar aula no EJA do SESI (...) tanto de inglês eu dei aula quanto   
1004 de português daí, né (...) dei aula no EJA (...) aí (...) e depois (...) fiquei dando aula no EJA e   
1005 no (...) e no (...) no regular por 2 anos e em 2016 (...) eu fui pra Londrina, dei aula no ensino   
1006 fundamental I e ensino de inglês também, tipo escola de inglês, né (...) é, escola de cursinho,   
1007 escola de curso de inglês (...) aí a (...) depois eu voltei pra (...) pra Maringá e eu comecei a   
1008 dar aula numa escola que é bilíngue mesmo, né, é (...) que tem a carga horária de (...) 10h   
1009 semanais né, por (...) por turma (...) de inglês e, e tô lá desde então, desde 2018 eu dou aula   
1010 nessa escola e também dei aula num outro, numa outra escola que também (...) é, tem o título   
1011 de bilíngue mas não (...) de fato assim não (...) não é bilíngue mas é como se fosse um curso   
1012 de inglês dentro da escola, né (...) então (...) e agora, hoje eu só tô nessa escola bilíngue   
1013 mesmo (...) que na verdade também é o ensino internacional, né, que eles tão tentando   
1014 implementar (...)
- 1015 5) [05.58] Pesquisadora: Ok, ótimo (...) segunda pergunta: na sua graduação, em que   
1016 momento/disciplinas, você teve a oportunidade de estudar sobre o ensino de inglês para   
1017 crianças?
- 1018 6) [06.10] P5: Não tive. Assim, na verdade, a gente acabou estudando em linguística aplicada   
1019 (...) a língua inglesa (...) a gente estudou um pouco sobre aquisição de linguagem, sobre (...)   
1020 mas assim, a, a, falou, eu conver/, teve assim alguns tópicos sobre o ensino, né, no, em (...)   
1021 colégios, mas era tudo muito (...) muito teórico, muito assim, sabe, nas ideias, não era nada   
1022 mais aprofundado
- 1023 7) [06.44] Pesquisadora: Ok. E em que outros momentos você teve ou está tendo a oportunidade   
1024 de estudar sobre o ensino de inglês para crianças? Você comentou sobre a pós, né, que vai   
1025 começar...
- 1026 8) [06.56] P5: Aham (...) é, então, é (...) nessa pós a gente tá fazendo umas atividades, né, sobre   
1027 isso, só que uma, uma das, uma das pós que eu comecei, é (...) eu fiz, eu terminei uma   
1028 disciplina que era sobre o ensino de inglês de forma geral, né, não, não especificamente pra

- .029 crianças (...) mas (...) a gente estudou também a forma que as crianças aprendem, então  
.030 assim agora (...) eu tô voltando a estudar isso melhor (...) é, eu sempre estudei também né,  
.031 justamente pra poder dar aula nas escolas que eu dou por conta, né (...) é, em procurar texto,  
.032 procurar vídeos, mas (...) é (...) e agora nessa pós eu vou ter mais oportunidade de, de,  
.033 estudar isso
- .034 9) [07.46] Pesquisadora: Ok. Essa próxima pergunta você também já comentou um pouquinho  
.035 na primeira: Há quanto tempo você leciona inglês para crianças? Em qual contexto? E para  
.036 qual faixa etária?
- .037 10) [07.58] P5: Uhum (...) é (...) pra crianças (...)
- .038 11) [08.00] Pesquisadora: quantos anos [xxxxx]
- .039 12) [08.01] P5: eu dou aula, assim, desde 2016 eu conto, assim (...) com/, já dei antes, mas 2016  
.040 que foi o começo mesmo, pra mim, e (...) a faixa etária (...) hoje eu dou aula dos 7 (...) 7 a 9  
.041 anos de idade
- .042 13) [08.21] Pesquisadora: Ok. Desde 2016 você atuou em quais contextos? com crianças...?
- .043 14) [08.27] P5: No fundamental I desde 2016
- .044 15) [08.32] Pesquisadora: A próxima (...) Quais motivos te levaram a escolher a lecionar inglês  
.045 para crianças?
- .046 16) [08.39] P5: É (...) vários {breve risada} (...) deixa eu pensar (...) bom, o primeiro motivo na  
.047 verdade era porque eu não gostava de dar aula pra adultos e (...) adolescentes, é, foi isso, e  
.048 aí eu comecei a dar aula por acaso na verdade pra crianças, né (...) foi (...) foi assim, um  
.049 emprego que (...) é, me oferecem e aí (...) e , eu gostei porque é mais fácil lidar com crianças,  
.050 assim (...) na minha opinião, na hora de (...) de dar aula
- .051 17) [09.18] Pesquisadora: Ok (...) E o que você pensa, qual é a sua opinião a respeito do ensino  
.052 de inglês para crianças?
- .053 18) [09.27] P5: Qu/, que ensino, assim (...) de forma geral (...) é (...) tipo, ensino fundamental nas  
.054 escolas de forma geral (...) ou (...) na escola especificamente onde eu trabalho?
- .055 19) [09.37] Pesquisadora: Ensino de inglês para crianças no geral
- .056 20) [09.40] P5: No geral?... é, pe/, pela experiência que eu já tive (...) é (...) eu acho que (...) o  
.057 ensino de inglês ele é (...) ham (...) não é efetivo, né, assim (...) ele tem (...) se estruturado  
.058 mais nos últimos (...) digamos, os últimos 5 anos, nos últimos (...) né (...) é (...) [xxxxx] então,  
.059 assim, a onda do bilíngue {breve risada} (...) começou (...) pra mim pelo o que eu comecei a  
.060 ver, né, também pelo foi o contexto que eu entrei uns 5 anos atrás também, mas (...) é (...) eu  
.061 acho que (...) os professores que (...) é (...) que são formados em letras, né, eu tive que lidar  
.062 com isso, é (...) a gente não tem preparação para lidar com crianças de fundamental I (...) né,  
.063 porque (...) as atividades que eles precisam realizar elas são mais lúdicas, a gente precisa  
.064 desenvolver coordenação, a gente tem outras coisas que a gente precisa desenvolver na  
.065 criança para que ela possa aprender, então (...) é, eu acho que o ensino de inglês ele é muito

066 (...) superficial, [xxxxx] muito só a língua (...), que as pesso/, que os professores e as escolas  
 067 se preocupam (...) é (...) e eu acho que a forma também que é mensurado é muito (...) é (...)  
 068 como que eu posso dizer (...) acho que é errado a forma como é mensurado o aprendizado,  
 069 é (...) de língua inglesa, justamente por faltar a parte lúdica, né (...) na (...) nas nos/, nas  
 070 nossas, ham, nos nossos estudos de como professores de letras e tal, então (...) eu acho que  
 071 (...) tem que aprofundar mais, eu acho que as professores tem que ter uma formação (...)  
 072 pedagógica em pedagogia mesmo melhor do que t/, do que a gente tem hoje (...) pra trabalhar  
 073 nesse contexto

074 21) [11.45] Pesquisadora: Ok. E quais os aspectos positivos, se algum, em lecionar inglês para  
 075 crianças?

076 22) [11.52] P5: Repete por favor?

077 23) [11.54] Pesquisadora: Quais os aspectos positivos, se algum, em lecionar inglês para  
 078 crianças?

079 24) [12.01] P5: Os aspetos positivos pra mim ou pra criança?

080 25) [12.04] Pesquisadora: Na sua opinião, é

081 26) [12.07] P5: É (...)mas (...) é (...) bom, os aspectos positivos (...) de como professora você diz?

082 27) [12.05] Pesquisadora: É

083 28) [12.08] P5: Bom (...) [xxxxx] pra, pra mim como professora (...) os aspectos positivos são (...)  
 084 bom, eu consigo ver os aspectos positivos na criança, né, assim, que a criança con/,  
 085 consegue desenvolver melhor a língua, é (...) de uma forma geral (...) é (...) eu, eu não sei se  
 086 eu entendi direito a pergunta, entende {breve risada}

087 29) [12.55] Pesquisadora: Eu vou, vou tentar te explicar de uma outra maneira. É realmente isso,  
 088 o que você como professora enxerga de aspecto positivo ao ensinar inglês para crianças,  
 089 então você pode comentar (...) também sobre o que você enxerga neles de positivo nesse  
 090 momento da aprendizagem

091 30) [13.13] P5: Uhum (...) ah, sim, é (...) eu dou aula prum, hoje (...) pra crianças (...) é, de classe  
 092 alta (...) então, assim (...) eles conseguem colocar bastante o inglês no dia a dia, eles fazem  
 093 viagens internacionais, né (...) não todos, mas a maioria (...) é, então, assim (...) nesse aspecto  
 094 (...) é (...) o lado positivo, a, as coisas positivas pra mim como professora é mais fácil de  
 095 ensinar crianças que tão nesse contexto né, que tem esse acesso ao, a (...) a língua, que tem  
 096 acesso a cultura (...) diferente, enfim, né, eles têm uma vivência maior com o inglês (...) no  
 097 caso de anos atrás quando eu dava aula em escolas (...) ah, com poucas aulas, com 2 aulas  
 098 por semana de inglês eu via que as crianças (...) elas tinham interesse em (...) nesse  
 099 aprendizado, assim, eles adoravam as aulas de inglês porque era uma coisa diferente, é (...)  
 100 então, assim, a criança ela fica mais interessada nessa novidade {breve risada} agora (...)  
 101 também tem os aspectos (...) ah (...) tipo, cognitivos, né, os aspectos positivos que, que  
 102 afetam a criança cognitivamente né, a gente vê assim, que as crianças que tem (...) ah (...) o

que tão no ensino de inglês desde pequenas, eu vejo que eles tem um raciocínio muito bom, eles (...) ah (...) tem um desenvolvimento (...) intelectual, cognitivo melhor do que as crianças que não estudam o inglês, isso por experiência assim, né, de anos (...) que dá pra (...) deu pra perceber (...) e esses alunos com carga (...) horária de inglês maior (...) claro que tem outros aspectos também, né, sociais que influenciam, mas (...) eu vejo que eles são muito mais lógicos, eles são muito mais rápidos (...) ah (...) é (...) é, em questões lógicas assim mesmo, sabe, isso é bem interessante de observar

31) [15.26] Pesquisadora: Uhum ok... E quais os aspectos negativos, se algum, em, em ensinar inglês para crianças?

32) [15.37] P5: Aspecto negativo? (...) eu não, eu não saberia dizer não... não acredito que tenha (...) talvez (...) mas aí é uma questão (...) é (...) social, né, e é uma questão da forma do ensino que seria (...) é (...) no caso de escolas m/, que não são tão privilegiadas, né como a (...) a, a que eu trabalho hoje (...) é (...) seria colocar o inglês mais próximo da realidade da criança, né, então assim, talvez ainda tenha uma, uma distância entre (...) a língua que ele, que a gente quer ensinar e a realidade em que a gente tá ensinando, então, talvez nesse caso haja alguns aspectos negativos (...) deu pra entender, assim, o que eu quero dizer? {breve risada}

33) [16.30] Pesquisadora: Deu sim, 'brigada'. E (...) é (...) a próxima: Há uma indicação clara no contexto em que você atua de qual perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo deve ser adotada? Caso exista, você saberia indicar qual teoria, aporte teórico, autor, estudioso você utiliza?

34) [16.51] P5: Olha, é (...) a gente (...) utiliza assim, né, que é o que a escola pede que é o CLIL (...) né, que é o (...) o (...) content, cê sabe o que é CLIL, né? Ah tá, desculpa {breve risada} é (...) então a gente usa o CLIL e, e a gente ensina, é (...) tanto, eu, a gente ensina ciências e matemática em inglês, né (...) então a gente tem um livro de ciências, um livro de matemática, então isso é bem forte, assim (...) e o outro, e o livro que a escola adota (...) é (...) ele (...) também (...) trabalha com (...) o CLIL durante as unidades, que é o livro, o livro de língua inglesa que ela adota é o Cli/, é o CLIL também. Então (...) essa é, é uma abordagem né (...) agora assim (...) eu não sei indicar quem são os teóricos, né (...) e também a, a coordenação e a direção da escola também estão fazendo essa pós em bilinguismo agora né, então talvez (...) venha a mudar algumas abordagens que a escola tem

35) [18.02] Pesquisadora: Ok (...) E pra você, o que é bilinguismo?

36) [18.07] P5: Bilinguismo (...) é (...) é a fluência em duas línguas, assim (...) a, contei, tipo assim de forma geral (...) né, é a fluência em duas línguas, na materna e numa outra língua

37) [18.24] Pesquisadora: Ok (...) E (...) considerando o contexto no qual você trabalha, qual a definição de ensino bilíngue?

38) [18.33] P5: Bom (...) a definição de ensino bilíngue é (...) posso falar como funcionam as aulas daí, no caso? {breve risada}

- 1140 39) [18.41] Pesquisadora: Pode
- 1141 40) [18.43] P5: É (...) os alunos eles têm 10h semanais de inglês, de língua inglesa cada turma né,
- 1142 e (...) as aulas são (...) inteiramente em inglês (...) né, com (...) excessão de assim (...) muito
- 1143 rara {breve risada} (...) em que a gente dá [xxxxx], bem no cantinho ali a gente fala com o
- 1144 aluno que não entendeu, então assim pra ninguém ver que a gente tá falando português a
- 1145 gente vai lá e dá uma cochichada na orelha da criança. Na verdade, isso graças a Deus, ah
- 1146 (...) na pós (...) é (...) eu acho que tá mudando a cabeça da coordenação, mas enfim (...) é
- 1147 (...) então as aulas são interamen/, inteiramente em inglês, né, e (...) e os alunos, eles (...) ah
- 1148 (...) têm esse contato diário com a língua, né (...) eles têm que falar em inglês também, a gen/,
- 1149 é (...) é que a gen/, é (...) é que a gente tá num ano pós (...) pós confinamento, né, o ano
- 1150 passado foi muito (...) ham (...) prejudicial pra essas crianças que ficaram em casa e tal, mas
- 1151 num contexto normal né, nos anos anteriores que eu trabalhei (...) a, os, as crianças elas têm
- 1152 (...) elas falam em inglês também, o tempo inteiro, poucos momentos que elas não falam
- 1153 inglês então assim (...) é (...) é isso, é esse uso da língua, o contato com a língua, né (...) os,
- 1154 as musiquinhas, os jogos, todos em inglês (...) então (...) no meu caso (...) é assim que
- 1155 funcionam as aulas
- 1156 41) [20.22] Pesquisadora: E você pensa que suas práticas se alinham ao conceito de bilinguismo
- 1157 adotado pelo contexto no qual atua? De que forma?
- 1158 42) [20.33] P5: Bom (...) elas se alinham porque têm que alinhar, né, é obrigada {breve risada} a
- 1159 minha prática ela tem que tá alinhada com, com, com a escola, mas não é a forma em que eu
- 1160 acredito se/, que funcione, né (...) ah, é, no caso do ensino bilíngue (...) porque (...) na (...) até
- 1161 agora (...) a (...) a ideia que a gente fale 100% em inglês e os alunos respondam 100% em
- 1162 inglês, só que eles tão aprendendo uma segunda língua, né, então (...) é (...) que (...) e eles
- 1163 podem muito bem usar a língua materna pra acessar um conhecimento, principalmente
- 1164 quando a gente vai estudar matemática, ciências ou p/, mas principalmente matemática
- 1165 assim, né, é, que eles podem resgatar os conceitos em português pra transferir pro inglês
- 1166 então, enfim, na minha opinião o aluno (...) pode (...) pode fazer essa transição só que, então,
- 1167 e isso tá um pouquinho na min/, tá na minha prática, né (...) mas assim (...) só que a prática
- 1168 (...) o que a escola pede (...) é (...) é pra (...) não usar o português de jeito nenhum, como se
- 1169 fosse um (...) vilão né do aprendizado
- 1170 43) [21.49] Pesquisadora: Entendi. A próxima pergunta é mais ou menos sobre isso também, daí
- 1171 se você tiver mais algum comentário pra fazer, mas se não tiver, é, tudo bem, a gente [xxxxx]
- 1172 44) [21.56] P5: Aham
- 1173 45) [21.59] Pesquisadora: Ah, é (...) como você avalia o currículo do contexto no qual trabalha
- 1174 com sua definição de bilinguismo? Então seria a sua avaliação desse currículo né, do
- 1175 contexto, partindo da sua definição
- 1176 46) [22.12] P5: Uhum

- 177 47) [22.13] Pesquisadora: de bilinguismo
- 178 48) [22.14] P5: O currículo (...) o currículo ele é (...) eu a/, ele é excelente eu, né, assim, que, ele  
179 dá pra trabalhar vários tópicos, as crianças aprendem de forma prática, o que eu não  
180 concordo é mais com a abordagem da escola em relação à esse (...) ao ensino (...) né (...)  
181 mas o currículo ele é muito bom, a, a, é (...) a escola ela é associada à *Cambridge International*,  
182 então (...) a, as crianças elas aprendem a raciocinar de uma forma diferente, é bem  
183 interessante
- 184 49) [22.50] Pesquisadora: Ok. E na sua opinião, qual o papel da língua materna e da língua inglesa  
185 no ensino de inglês para crianças na perspectiva do bilinguismo?
- 186 50) [23.03] É (...) bom, a língua materna é (...) é um recurso que a criança tem pra melhorar o  
187 aprendizado (...) né (...) eu não sei se é isso, assim
- 188 51) [23.18] Pesquisadora: Sim, é, é nesse sentido mesmo a pergunta. E qual você acredita que  
189 seja o papel da língua inglesa no ensino de inglês para crianças nessa perspectiva do  
190 bilinguismo?
- 191 52) [23.31] P5: Papel da lín/, não entendi (...) o papel da língua inglesa {breve risada} é o objeto  
192 final de estudo né, então eu não (...)
- 193 53) [23.41] Pesquisadora: Ok
- 194 54) [23.42] P5: É isso? {breve risada}
- 195 55) [23.43] Pesquisadora: É. É (...) essas perguntas, né, não tem certo e errado, né então...
- 196 56) [23.47] P5: Aham (...)
- 197 57) [23.49] Pesquisadora: É (...) e em suas aulas, você faz uso da língua materna? Com que  
198 frequência? Comente.
- 199 58) [23.55] P5: Raramente {breve risada} e escondido, é (...) {breve risada}
- 200 59) [24.04] Pesquisadora: Ok... e agora a última: como você pensa que os alunos se sentem com  
201 a utilização dessas línguas? Há diferenças de comportamento e receptividade quanto ao uso  
202 da língua materna e a língua inglesa? Comente.
- 203 60) [24.21] P5: Ah, deixa eu dar uma resgatada aqui na memória (...) então, muitas vezes (...) é  
204 (...) quando eu tô falando somente em inglês os alunos (...) ah (...) quando eles não tão  
205 entendendo né, as vezes é, é um assunto mais complexo, estou explicando alguma coisa de  
206 (...) sei lá uma teoria, um texto mais complexo eles/, quando eu vejo que eles não entendem  
207 eles se dispersam muito, muito (...) é (...) ou então eles tão, é, muitas vezes eles tem preguiça  
208 de ouvir eu falando em inglês parece, sabe, enfim, então (...) não é sempre que eles estão  
209 prontos pra ouvir o inglês, entende (...) é (...) quando eles estão cansados, enfim (...) é (...)  
210 agora e, só que eles fazem o, eles fazem o uso da língua materna assim, o tempo inteiro  
211 porque, quando eles veem que é muito mais fácil, né (...) eles querem contar uma historinha,  
212 ou eles querem, né, falar coisas da, da vida deles eles vão, recorrem pro português e, é pra  
213 mostrar entendimento também do que foi mostrado eles recorrem ao português



- 214 61) [25.50] Pesquisadora: Ok. E você percebe então uma diferença na receptividade quando você  
215 utiliza a língua inglesa e a língua materna?
- 216 62) [25.58] P5: É, sim, apesar de eu raramente usar, né {breve risada} mas eu vejo assim por  
217 exemplo (...) ah (...) já acontec/, acontece de eu ter que chamar a atenção em português, aí  
218 eles parem e ouvem e respeitam. Agora se eu falo a mesma coisa em inglês mesmo que eles  
219 entendam eles não respeitam tanto
- 220 63) [26.19] Pesquisadora: Ok, é só isso Nathália, muito obrigada pelo seu tempo, [xxxxx]
- 221 64) [26.24] P5: Ai, por nada, desculpa viu, pela demora {breve risada}
- 222 65) [26.26] Pesquisadora: imagina, deu tudo certo.