

VAMOS OU NÃO CELEBRAR O HALLOWEEN?: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE INFANTIL EM JOÃO PESSOA

Anderson Alves de Souza¹
Clara de Carvalho Alexandre²

RESUMO

A educação bilíngue tem crescido muito nos últimos anos e chamado a atenção de muitos pesquisadores. Contudo, essa área de estudo é pouco explorada no Brasil, inclusive nos cursos de graduação de Letras. Esta pesquisa investiga aspectos importantes da área de educação bilíngue infantil em duas escolas de ensino infantil na cidade de João Pessoa, com base nos conceitos de Garcia (2009). Os resultados da pesquisa apontam para processos de treinamento docente inadequados, materiais didáticos terceirizados, resistência por parte das escolas com algumas questões culturais e tipos de educação bilíngue divergentes. A pesquisa espera poder contribuir com os estudos e reflexão crítica sobre formação docente e educação bilíngue.

Palavras-chave: educação bilíngue infantil, formação docente, relatos reflexivos

1 Introdução

A educação bilíngue tem crescido vertiginosamente nos últimos anos e chamado a atenção de muitos educadores e pesquisadores. Utilizando dados do Ministério da Educação e da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue, Costa (2022, par. 1) explica que atualmente há mais de 1.200 escolas bilíngues no Brasil e houve também “aumento entre 6% e 10% no número de escolas desse segmento nos últimos seis anos no país”. Segundo Moura (2009 *apud* FORTES, 2013, p. 1), esse aumento corresponde ao “interesse pelo inglês como língua internacional, à globalização, às exigências do mercado de trabalho e à busca de diferenciação e capital cultural”.

¹ Doutor em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Associado IV de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. E-mail: andersondesouza@netscape.net

² Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: clara.alexandre.kk@gmail.com

Existe também a percepção que uma educação bilíngue oferece oportunidades para um indivíduo desenvolver competências sociais, cognitivas e afetivas. Bolzan (2016, p. 85) afirma que, nos dias de hoje, sabe-se que “ter competência comunicativa em duas ou mais línguas é desejável devido aos fatores socioculturais, econômicos e políticos”. Mello (2010, p. 138), igualmente, afirma que “as diversidades cultural e linguística devem ser vistas como recursos, como bens culturais a serem adquiridos pelo educando”. Sendo assim, ignorar os benefícios de uma educação bilíngue seria retirar uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico de um indivíduo.

Entretanto, apesar do seu crescimento, o conceito de educação bilíngue ainda é complexo. Mello (2010, p. 118) afirma que “a educação bilíngue é um campo de ensino e pesquisa bastante controverso, tanto no nível teórico quanto prático”. Cazden e Snow (1990 *apud* GARCIA, 2009, p. 13) apontam que a educação bilíngue é “um termo simples para um fenômeno complexo”, que intriga tanto pais, como escolas, pesquisadores e professores.

Esta modalidade do ensino de línguas também é raramente encontrada como tópico dentro dos cursos de graduação de Letras em línguas estrangeiras, especialmente em Letras inglês (MARCELINO, 2009; STORTO, 2015; BOLZAN, 2016; HOEXTER, 2017; CARDOSO, 2018). Portanto, é de suma importância que nos adentremos nesse estudo devido ao crescimento de escolas bilíngues e pelo fato que muitos futuros professores entrarão nesse mercado. Também é importante ressaltar que muitos profissionais de educação têm entrado no campo da educação bilíngue sem conhecê-lo, ou apenas passam a conhecer um pouco dele através de um simples treinamento oferecido pelas escolas contratante. Por isso, é importante também que esses profissionais tenham acesso às pesquisas e aos estudos nessa área.

De acordo com Garcia (2009), enquanto o ensino de uma língua estrangeira em uma escola regular é visto apenas como mais uma matéria do currículo, a educação bilíngue, por sua vez, aborda a segunda língua (L2) como meio de instrução para o ensino/aprendizagem de todas (ou várias) matérias curriculares. Assim, a educação bilíngue tenta fazer com que o estudante seja capaz de funcionar em diferentes culturas e busca a integração entre linguagem e conteúdo. Sendo assim para Garcia (2009), a educação bilíngue deve ser, antes de tudo, o ensino de preparação do aluno para tornar-se um cidadão do mundo para interagir em diversas culturas. Este aluno deve possuir

competências diversas tais como linguísticas, interpessoais, culturais, sociais e políticas, para saber conviver num mundo cada vez mais multicultural. A autora afirma também que a educação bilíngue tem o potencial de ser uma prática escolar transformadora, capaz de educar todas as crianças de forma a estimular e expandir seu intelecto e imaginação à medida que adquirem novas formas de expressão e acessam diferentes modos de ser no mundo.

O objetivo geral da presente pesquisa é buscar compreender aspectos importantes da área de educação bilíngue infantil, por meio de um relato de experiência vivenciado pela própria professora-pesquisadora, comparando duas escolas de ensino infantil na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (1) descrever o processo de treinamento oferecido e o material didático adotado nas duas escolas; (2) descrever os desafios às práticas docentes encontrados e como os mesmos eram abordados pela direção e coordenação das escolas; e (3) identificar a ideologia e tipo de educação bilíngue oferecidos pelas escolas.

Para melhor entender a prática educacional utilizada em cada escola, o presente estudo apoia-se principalmente nos conceitos e modelos sobre educação bilíngue elaborados pela pesquisadora Ofelia Garcia (2009). A leitura dos conceitos e modelos permitiu o delineamento das principais características sobre educação bilíngue adotados pelas escolas, tais como: orientação ideológica, tipo de educação bilíngue e atitude acerca da integração entre a cultura brasileira e a cultura anglo-americana (biculturalismo).

2 Estudos sobre o Bilinguismo

Nas últimas décadas, vários pesquisadores/as têm investigado sobre o bilinguismo e seu impacto no desenvolvimento das crianças e adultos. Martins e Lima (2021, p. 368), por exemplo, afirmam que “o bilinguismo pode contribuir com o desenvolvimento psicológico, social e cultural das crianças já na Educação Infantil”. As autoras destacam também “a importância de aprender Inglês não apenas no contexto sociocultural atual, mas levando em conta o fato de que a primeira infância é terreno fértil para o estímulo e o desenvolvimento infantil”. Para alcançar estes objetivos, elas defendem também que o ensino de Língua Inglesa deve ir além do ensino da gramática e da pronúncia, uma vez que “o Inglês pode ser uma forma de comunicação e expressão da linguagem da criança” (MARTINS; LIMA, 2021, p. 368).

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 276-298, out. 2023.

Mozzilo (2015), por sua vez, afirma que o estudo do bilinguismo infantil pode ajudar a entender melhor o desenvolvimento da linguagem infantil em geral. Isso ocorre porque o bilinguismo apresenta desafios e oportunidades que não são encontrados no monolinguismo. Ao estudar como as crianças bilíngues superam esses desafios e aproveitam essas oportunidades, os pesquisadores podem aprender mais sobre como a linguagem é adquirida. Para a autora, as interações linguísticas são estabelecidas pela necessidade de as crianças bilíngues aprenderem duas línguas. Isso significa que elas devem ser capazes de: (i) distinguir entre as duas línguas, (ii) aprender as regras gramaticais e lexicais de cada língua, e (iii) gerenciar a interferência entre as duas línguas. Portanto, ao entender como as crianças bilíngues superam esses desafios, os pesquisadores podem aprender mais sobre os limites do processo de aquisição da linguagem. Mozzilo argumenta também que o uso de mais de um sistema linguístico nas práticas plurilíngues é algo natural e, portanto, não representa um problema “misturar, seja no nível do enunciado, seja no nível da frase, elementos de um outro sistema linguístico” (MOZZILLO, 2015, p. 148).

Baker (2014), por outro lado, afirma que o bilinguismo é um fenômeno complexo; portanto, não existe uma definição única e universalmente aceita de bilinguismo. O termo "bilingue" é frequentemente usado para descrever pessoas que falam fluentemente duas línguas, mas também pode ser usado para descrever pessoas com uma gama mais ampla de competências linguísticas. Por exemplo, algumas pessoas podem ser capazes de compreender uma língua, mas não a falar, enquanto outras podem ser capazes de falar uma língua, mas não lê-la ou escrevê-la. Algumas pessoas podem também ser fluentes numa língua e ainda estar aprendendo uma segunda língua. Todos estes indivíduos podem ser considerados bilíngues, mesmo que as suas competências linguísticas variem. Baker (2014) explica também que o bilinguismo é um bem cultural valioso que pode beneficiar o desenvolvimento da linguagem das crianças de muitas maneiras. Por exemplo, as crianças bilíngues são mais sensíveis e conscientes da própria linguagem. Eles também podem ser mais sensíveis na comunicação e mais conscientes das necessidades dos ouvintes. Ter duas (ou mais) palavras para cada objeto, ideia ou conceito expande a mente em vez de contraí-la. As crianças bilíngues são melhores a alternar entre tarefas e a prestar atenção aos detalhes. Eles também são melhores na resolução de problemas e pensamento

criativo. O bilinguismo também pode atrasar o aparecimento de demência e doença de Alzheimer.

Assim como em outras modalidades de ensino, a pandemia de Covid-19 impôs desafios inéditos à educação bilíngue, incluindo a necessidade de adoção de ambientes híbridos de aprendizagem. No Brasil, esses ambientes combinam atividades presenciais e remotas, por meio de tecnologias digitais. Apesar das dificuldades iniciais, a autora Renata C. Souza (2021) defende que o hibridismo pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Isso porque, ao combinar diferentes modalidades de aprendizagem, os estudantes podem ter acesso a uma variedade de recursos e experiências. Para que o hibridismo seja eficaz na educação bilíngue, é importante considerar as dimensões discentes, infraestruturais e de acesso. Entretanto, do ponto de vista discente, é preciso garantir que os estudantes tenham as habilidades e conhecimentos necessários para participar das atividades remotas. Do ponto de vista infraestrutural, é preciso garantir que as escolas tenham acesso a recursos tecnológicos e conectividade de qualidade. No que diz respeito ao acesso, é preciso garantir que todos os estudantes tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários. A autora conclui que o hibridismo pode ser uma ferramenta poderosa para a educação bilíngue, mas é preciso investir em sua implementação para que ele seja eficaz.

3 Fundamentação Teórica

Esta seção apresenta uma descrição sucinta acerca dos diferentes tipos de educação bilíngue com base no livro *Bilingual Education in the 21st century*, da pesquisadora cubana Ofelia Garcia (2009). A autora leciona na Columbia University e é uma das pesquisadoras mais renomadas no mundo na área de educação bilíngue. Ela também possui ampla experiência no ensino de estudantes bilíngues advindos de diversos contextos sociais de minorias em Nova York.

3.1 Ideologias da educação bilíngue

Um dos aspectos centrais nos estudos de Garcia é a importância que ela atribui à dimensão política e ideológica para entendermos o fenômeno da educação bilíngue. Garcia (2009, p. 56) aponta duas ideologias dentro do ensino bilíngue: monoglóssica e heteroglóssica.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 276-298, out. 2023.

3.1.1 Ideologia monoglóssica

A ideologia monoglóssica afirma que as práticas linguísticas legítimas são aquelas praticadas pelos monolíngues. Dessa forma, para seguidores da ideologia monoglóssica, ser proficiente em duas línguas significa manter seus falantes separadamente dentro das normas monolíngues de cada língua ou na língua dominante apenas. Segundo Garcia (2009), esse tipo de ideologia surgiu na primeira metade do século 20 quando não se dava muita importância ao pensamento das interrelações entre linguagem e cultura. Dentro dessa ideologia, a autora define a diferença entre a abordagem da educação bilíngue não-diglóssica e diglóssica.

Um sistema de educação bilíngue não-diglóssica almeja fazer com que os membros de uma minoria linguística mudem para uma língua majoritária por meio de um processo de subtração linguística de desvalorização da língua minoritária. Em contraste, os programas que promovem a manutenção e o desenvolvimento da língua materna minoritária falada em casa e da língua de poder usada em sociedade preconizam a educação bilíngue diglóssica, mas com cada língua cuidadosamente compartimentalizada.

Dentro da ideologia monoglóssica, a autora distingue duas linhas de educação bilíngue: o subtrativo e o aditivo. A linha de educação bilíngue subtrativa define que existe uma diferença de poder entre uma língua majoritária e uma minoritária e almeja fazer com que a língua minoritária deixe de ser usada pela criança até mesmo em sua casa. A linha de educação bilíngue aditiva, por sua vez, afirma que as duas línguas podem ser utilizadas pela criança promovendo, assim, um bilinguismo diglósico. Porém, se este tiver uma orientação monolíngue, a criança será orientada a trabalhar a aprendizagem da nova língua dominante como dois padrões monolíngues uma vez que este sistema privilegia a separação cultural, fazendo com que a maioria linguística dominante permaneça no monoculturalismo e as minorias no biculturalismo compartimentalizado.

3.1.2 Ideologia Heteroglóssica

De acordo com Garcia (2009), à medida em que foi se desenvolvendo uma maior complexidade no bilinguismo, percebeu-se que não se tratava mais de uma questão de

apenas adicionar ou subtrair uma língua. O mundo e seus países começaram a ficar cada vez mais conectados entre si e assim diferentes línguas e culturas passaram a coexistir com diversos contextos, características e normas. Consequentemente, não era mais possível tratar uma pessoa bilíngue como dois monolíngues em um.

A ideologia heteroglóssica é uma perspectiva teórica que reconhece a complexidade e a diversidade das línguas e do bilinguismo e também reconhece a coexistência de múltiplas normas e a existência de um continuum bilíngue. Nesse quadro, o bilinguismo é visto como um fenômeno mais complexo, com indivíduos e comunidades posicionados em diferentes pontos do continuum bilíngue. Ao contrário da ideologia monoglóssica, que valoriza as línguas de acordo com os padrões monolíngues, a ideologia heteroglóssica valoriza as proficiências multilíngues demonstradas pelas crianças em programas de educação bilíngues. Ela reconhece que os indivíduos podem ter níveis variados de proficiência e fluência em diferentes idiomas e que essas proficiências podem ser fluidas e dinâmicas.

A ideologia heteroglóssica enfatiza também a importância de compreender e valorizar os diversos repertórios linguísticos de indivíduos e comunidades e preconiza que as línguas não são entidades isoladas, mas sim interconectadas e influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Essa estrutura reconhece que os indivíduos podem navegar entre diferentes idiomas e suas variedades, dependendo do contexto e de suas necessidades comunicativas. Na ideologia heteroglóssica, a educação bilíngue visa apoiar e desenvolver as habilidades multilíngues dos alunos. Valoriza os recursos linguísticos que os alunos trazem para a sala de aula e busca fomentar suas identidades lingüísticas e culturais. Esta ideologia reconhece que o bilinguismo não é um problema a ser resolvido, mas sim um bem valioso que enriquece indivíduos e comunidades. Ela também desafia a noção de que o bilinguismo deve ser limitado à línguas dominantes ou globais e, em vez disso, incentiva a preservação e revitalização de línguas minoritárias e indígenas.

3.1.3 Tipos de educação bilíngue monoglossica

Passamos agora a apresentar os 4 tipos de educação bilíngue monoglóssicas descritos por Garcia (2009). São eles: de Transição, de Manutenção, de Prestígio e de Imersão.

A *Educação Bilíngue de Transição* é um tipo de programa monoglóssico que visa educar crianças de línguas minoritárias durante a transição de sua língua nativa para a língua majoritária. O tipo bilíngue de transição utiliza a língua materna da criança para instrução até que ela se torne fluente na língua majoritária, muitas vezes a língua do estado. Essa abordagem ajuda a aliviar os desafios cognitivos e educacionais, o choque cultural e a alienação que podem surgir das primeiras experiências escolares em um idioma desconhecido. A educação bilíngue de transição reconhece, portanto, a língua materna das crianças, mas enfatiza a importância de ensinar a língua majoritária para um convívio em sociedade eficaz.

A *Educação Bilíngue de Manutenção* é um tipo de programa monoglóssico que se concentra em manter a língua materna dos alunos com minoria linguística, ao mesmo tempo em que desenvolve a proficiência na língua dominante. Esses programas visam preservar o patrimônio linguístico e cultural dos alunos, fornecendo instrução em ambos os idiomas. Eles não apenas ensinam assuntos acadêmicos em dois idiomas, mas também incutem uma forte identidade bicultural nas crianças. O objetivo é garantir que os alunos mantenham sua língua materna e, ao mesmo tempo, tornem-se proficientes na língua dominante.

A *Educação Bilíngue de Prestígio* refere-se a programas em que crianças de origem linguística majoritária são ensinadas usando duas línguas de prestígio. Esses programas, às vezes chamados de "educação bilíngue de elite", geralmente envolvem dois professores, cada um ensinando em um idioma diferente. As línguas são muitas vezes separadas por professor, seguindo o princípio de uma pessoa, uma língua. Embora ambas as línguas sejam explicitamente ensinadas, elas são usadas principalmente como meios de instrução em várias disciplinas, incluindo aulas de Artes da Linguagem.

A *Educação Bilíngue de Imersão*, por sua vez, é um tipo de educação bilíngue aditiva que envolve o ensino de disciplinas acadêmicas por meio de dois idiomas. Nos programas de imersão, o idioma adicional é usado como meio de instrução e o currículo é paralelo ao do idioma majoritário local. O objetivo da educação de imersão é desenvolver o bilinguismo aditivo, onde a língua materna da criança é mantida, respeitada e usada em toda a escola. Os programas de imersão são sempre aditivos e construídos sobre a influência que a outra língua já desfruta na sociedade. Geralmente, o período de

imersão tende a durar em torno de um ano, mas mesmo nesse período, a língua materna continua a ser utilizada pelas crianças.

3.1.4 Tipos de educação bilíngue heteroglóssica

Voltamos nossa atenção agora para os 4 tipos de educação bilíngue heteroglóssicas que Garcia (2009) apresenta: de revitalização por imersão, de desenvolvimento, polidirecional e aprendizagem integrada de conteúdos e línguas.

O tipo de *Educação Bilíngue de Revitalização* busca revitalizar uma língua que foi perdida por um povo durante uma mudança brusca de seu idioma na qual se afastou de sua língua de herança. Os programas de revitalização de imersão são também conhecidos como Programas de Ninho Linguístico (*Language Nest*). Este programa começou a ser usado a partir de 1970 em comunidades aborígenes na Nova Zelândia e na região sudoeste dos Estados Unidos para revitalizar suas línguas originais.

A *Educação Bilíngue de desenvolvimento* procura alavancar o desenvolvimento das línguas minoritárias ao invés de apenas mantê-las. Segundo a autora (2009), as escolas precisaram reconhecer que a linguagem não é estática e por isso não bastava apenas manter uma língua minoritária das crianças, mas também desenvolvê-la socialmente e academicamente. Além disso, foi preciso tomar consciência que a perda, parcial ou total, e a mudança linguística devido a opressão colonial tiveram influência na proficiência da língua de seus povos originários. Desta forma, não era suficiente apenas manter a língua materna e adicionar a língua majoritária. Portanto, os programas bilíngues de desenvolvimento se baseiam em um modelo multi ou bicultural.

O programa Bilíngue Polidirecional ou Bidirecional reflete os diferentes contextos multilíngues derivados das interações do século XXI. As crianças podem ser expostas a diferentes comunidades linguísticas na escola, no meio social e no contexto familiar. A imigração é um fator que influencia diretamente na exposição e convívio da criança com diferentes linguagens e culturas. Neste programa, supostamente, as crianças possuem diferentes identidades linguísticas e falam 50% de L1 e 50% L2. As crianças iriam estudar 50% do tempo em cada idioma, se todas elas possuírem a mesma L1 e L2. Porém, as crianças podem ser diferentes comunidades linguísticas e possuírem L1 diferentes entre si. Se esse for o caso, elas vão estudar através dos idiomas uns dos outros.

Por fim, A educação bilíngue, conhecida como Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas (AICL) vem ganhando o apoio de muitos países e instituições supranacionais, especialmente na Comunidade Europeia, com o objetivo de ensinar uma ou mais disciplinas escolares numa língua adicional para todos os cidadãos. Essa abordagem promove a diversidade linguística nas salas de aula e reconhece o plurilinguismo e o pluriculturalismo entre os alunos. A AICL é implementada em toda a educação regular, desde a pré-escola até os níveis mais avançados, mas protege o desenvolvimento da primeira língua dos alunos enquanto os expõe a uma segunda língua. A AICL também promove flexibilidade na conceituação do bilinguismo, sem exigir tempo igual de uso da L1 e L2 ou proficiência "nativa" de professores ou alunos.

4 Caracterização da pesquisa e das escolas investigadas

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, etnográfica e autobiográfica voltada não apenas para a investigação das práticas sociais sobre educação infantil bilíngue das escolas pesquisadas, mas também para o próprio processo de formação e reflexão crítica da professora-pesquisadora. Os dados aqui expostos foram obtidos e anotados em relatos reflexivos pela própria professora-pesquisadora ao longo de dois semestres durante o período em que foi contratada para trabalhar como professora do ensino infantil em duas escolas da cidade de João Pessoa. Nestas escolas, a professora-pesquisadora lecionava para alunos da educação infantil de vários níveis, com idades que variavam entre 1 ano e 6 meses a 6 anos. Entretanto, para efeitos de comparação entre as duas escolas para a presente pesquisa, foi escolhida a turma do infantil V de ambas as escolas devido ao fato de este nível ter sido lecionado nas duas escolas.

Primeiramente, descrevemos as duas escolas com relação a suas estruturas físicas, localização e perfil socioeconômico.

4.1 Escola A

A escola A é antiga na cidade de João Pessoa e possui mais de 50 anos. Ela é bem situada numa avenida conhecida na cidade. Primeiramente, a escola começou com a pré-escola – hoje chamada de educação infantil – e continuou crescendo. Hoje, atende da educação infantil ao ensino médio, e oferece também cursinho pré-vestibular e ensino

integral para quem desejar. Em sua própria divulgação, a escola afirma ser considerada uma das melhores instituições de ensino do estado da Paraíba.

Em relação a sua estrutura, a escola é de grande porte. Ela possui mais de 5.000 m² e conta com 31 salas de aula, mais de 80 funcionários, sala de professores e diretoria, secretaria, laboratório de matemática, laboratório de informática, internet, sala de TV com canais por assinatura (chamada de videoteca pela escola), biblioteca, sala de leitura, ginásio poliesportivo, quadra coberta, campo, parque infantil coberto e descoberto, brinquedoteca, cozinha, banheiros adequados às idades e aos alunos com deficiência. A escola possui também escadas e rampas que dão acesso às salas superiores para alunos com mobilidade reduzida, auditório, refeitório e jardim.

O público da escola é de nível socioeconômico de classe média, sendo o valor da mensalidade acima de 700 reais. Portanto, a escola é apenas acessível a aqueles com um poder socioeconômico mais alto. A escola realiza muitos eventos internos, o que permite o contato com os pais. Este contato também é possível através da plataforma digital da escola, permitindo a interação entre os pais e a equipe docente por meio desta plataforma. Ela possui também uma agenda eletrônica que permite que os responsáveis saibam o que a criança fez na escola de forma mais detalhada.

A turma do infantil V na escola A chegou a possuir, no máximo, 13 alunos. A turma era mista, com meninos e meninas, porém, em sua maioria, a turma era composta por meninos. Durante o semestre, foram entrando alunos novatos e também alguns saíram da escola ou mudaram de turno. O programa bilíngue adotado não era próprio da escola, mas terceirizado de uma empresa cuja especialidade é o ensino bilíngue. A empresa proprietária do programa bilíngue da escola, que tem sede no estado do Rio Grande do Norte, afirma que seu objetivo é integrar a escola e a cultura onde a criança está inserida para estimular diversas habilidades. O programa também afirma que no mundo globalizado é importante adquirir o segundo idioma para que os alunos possam interagir com diferentes culturas, trocar experiências e conhecer o mundo melhor. Ele afirma também que proporciona a aprendizagem de forma lúdica e estimula a inteligência particular de cada criança para desenvolver um aprendizado por meio de observações. Ao se referir à cultura, o programa se propõe a desenvolver o biculturalismo, ou seja, a valorização e integração tanto da língua materna quanto da língua alvo, o inglês.

4.2 Escola B

A escola B é relativamente recente na cidade de João Pessoa, possuindo cerca de 4 anos. A escola surgiu pelo desejo de uma educadora, com especialização em educação especial, por possuir sua própria escola própria. Assim, uma escola que estava em processo de falência foi comprada por essa educadora com uma sócia. Elas modificaram o nome e fizeram uma pequena reforma na estrutura. A escola funciona nos dois turnos – manhã e tarde. Contudo, o turno da manhã é para o fundamental (anos finais) e para o ensino médio; e o turno da tarde é usado para a educação infantil e fundamental (anos iniciais).

A escola é localizada em uma rua calçada onde consta também uma outra escola concorrente. Na rua por trás, há também duas escolas públicas. O bairro onde a escola B se localiza é considerado composto por moradores de renda baixa. O perfil socioeconômico da escola é de classe média baixa. A escola possui mensalidade de cerca de 200 reais e faz parte do programa de estímulo do governo municipal ao ensino privado, no qual, a família pode receber um desconto de 50% no valor da mensalidade, tornando, assim, a escola mais acessível.

Em relação a sua estrutura, a escola possui 9 salas de aula, uma sala de leitura, uma cozinha, uma lanchonete, um pequeno pátio coberto, uma pequena estrutura de parque infantil, cozinha, sala de direção e secretaria. A escola possui internet, porém de acesso restrito aos funcionários. Cerca de 25 a 30 funcionários trabalham na empresa. A escola possui banheiros localizados no térreo, porém não são adaptados para aqueles com mobilidade reduzida. A escola não possui rampas de acesso ao piso superior, o que impossibilita o acesso aos portadores de deficiência física. No piso superior, se localizam 4 salas e um espaço usado para as aulas de ballet e lutas marciais.

A escola afirma possuir laboratório de química; entretanto, trata-se apenas de uma pequena sala com uma bancada – esta chamada de laboratório – sem os equipamentos para tal. Apesar de ter um pequeno pátio, as aulas de educação física aconteciam em um campo público de terra ao ar livre próximo à escola. Ademais, a escola B, não possuía materiais digitais para aulas de fácil acesso. E o uso de materiais de papel – como cartolina, papel colorido, cola etc. – era restrito aos professores regulares. Em caso de evento, os professores tinham que pagar por seus materiais a serem usados no evento da própria escola.

A escola também afirmava ser climatizada, pois possuía ar-condicionado em todas as salas. Contudo, as salas eram quentes devido ao mal funcionamento dos equipamentos. Não havia janela ou ventilador reserva nas salas, o que tinha interferência direta na aula e no aproveitamento da mesma, já que o calor dispersava os alunos.

A escola afirma que tem como objetivo oferecer qualidade no ensino acompanhando as exigências educacionais. Ela objetiva ter uma equipe homogênea que trabalhe com uma proposta pedagógica construtivista, buscando o desenvolvimento total dos alunos. Ela busca ter um ambiente familiar e fazer com que a criança crie vínculos com a escola. Sendo assim, a direção encoraja os alunos a chamar as professoras de “tias” e que o corpo docente busque se aproximar na hora do intervalo dos alunos e que abracem e conversem com eles.

A turma do bilíngue nessa escola possuía mais de 30 alunos em um espaço pequeno e com um ar-condicionado que mal funcionava. A quantidade de alunos era superior ao que cabia no espaço, impossibilitando a circulação do professor pela sala de aula. As aulas do bilíngue aconteciam uma única vez por semana com duração de 40 minutos; porém, a aula deveria ser dividida entre a disciplina regular do inglês e o ensino bilíngue.

Assim como a escola A, na escola B, o programa bilíngue não era próprio da escola. No caso da escola B, ela terceirizou todo material didático, incluindo o programa bilíngue, de um grupo educacional da região sul do Brasil, contudo, esta não é uma empresa especializada em ensino bilíngue. O programa bilíngue utilizado na escola B relata que no mundo globalizado a demanda pelo aprendizado de línguas estrangeiras é grande, especialmente o inglês. Sendo assim, a escola precisa ser parte desse mundo globalizado. O objetivo desse programa é, supostamente, oferecer um ensino contextualizado do uso da língua. O intuito seria fazer o aluno entender a aprendizagem da língua inglesa como necessária à formação de um cidadão global, por meio do ensino multidisciplinar para promover diferentes habilidades comunicativas.

5 Análise e discussão

Esta seção tem como objetivo descrever a experiência da professora-pesquisadora com a educação bilíngue em duas escolas de ensino infantil de João Pessoa e analisar essa experiência com o suporte teórico de Garcia (2009). Primeiramente, descrevemos e

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 276-298, out. 2023.

analisamos o processo de treinamento da professora-pesquisadora em cada escola. Em seguida, relatamos e discutimos os problemas encontrados.

5.1 Treinamentos oferecidos pelas escolas

5.1.1 Escola A

Primeiramente, é importante destacar como foi o processo seletivo para entender os requerimentos futuros do programa bilíngue da escola A. A vaga foi publicada em grupos de professores nas redes sociais pedindo apenas alguém que fosse do sexo feminino, soubesse inglês em nível, no mínimo intermediário, e que gostasse de trabalhar com crianças. A entrevista foi feita em grupo e em língua inglesa, com perguntas generalizadas em relação aos estudos em língua inglesa das candidatas. As responsáveis pela escola também falaram que não era necessário ter diploma universitário ou estar cursando Letras para se candidatar à vaga ou lecionar em programa; bastava saber a língua, pois elas ensinariam como dar aula. Em um momento posterior, a coordenadora apresentou vídeos de um outro programa de escola internacional para demonstrar aspectos do que ela gostaria. Depois, ela mesmo foi demonstrar uma aula. Nesse momento, o tema escolhido por ela foi brinquedos – *toys*.

A coordenadora entrou em sala de aula com uma caixa na mão dizendo *hello* – olá – e colocando em uma mesa a caixa. Ela pediu para que as candidatas – que, no momento, estavam encenando o papel de alunos de educação infantil – ficassem em pé e, em seguida, ela começou a cantar uma música. Ela foi repetindo até que as candidatas pudessem acompanhá-la. Em seguida, ela falou com cada candidata e perguntou se elas estavam *happy or sad* – feliz ou triste. Na sequência, ela comentou sobre o clima e desenhou na lousa um sol e uma nuvem chuvosa e perguntou como estava o clima. Depois, ela pegou um calendário e mostrou qual era a data.

Em seguida, ela pegou a caixa, disse que tinha uma surpresa para os “alunos” e retirou da caixa vários objetos e contou uma história. Depois, pegou cada brinquedo, disse o nome e pediu para as candidatas repetir. Para verificar se elas tinham aprendido, a coordenadora perguntou o nome dos objetos. Por fim, era hora de se despedir, ela deu *bye bye* – tchau – individualmente, cantou uma música e saiu de sala. As candidatas, incluindo a professora-pesquisadora, relataram que todas ficaram bem empolgadas e felizes pelo primeiro contato com esse modelo de ensino de línguas.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 276-298, out. 2023.

Após essa demonstração, a coordenadora listou como deveria ser uma aula do bilíngue. A aula sempre começaria com o que ela chamou de rotina. Essa rotina era composta por uma música inicial, uma interação perguntando como o aluno está, como o clima está naquele dia e qual é a data de hoje. Segundo ela, essa rotina seria o básico que um aluno deveria saber para começar a funcionar num contexto social. Depois da rotina, a aula teria um conteúdo que se relacionaria com o objetivo da aula. Esse conteúdo deveria ter sido aprendido pelo aluno nas últimas duas semanas do programa regular de ensino. Por exemplo, se há duas semanas, o aluno tivesse estudado os brinquedos em língua materna, ele iria estudar também em língua inglesa. O ensino desse conteúdo deveria ser feito de forma lúdica ou de uma forma que atraísse o aluno. Por fim, as candidatas foram orientadas a sempre se despedir da turma dizendo “tchau” individualmente e cantando mais uma música para se despedir. As músicas eram utilizadas para que o aluno soubesse qual era a hora de começar e terminar a aula do bilíngue.

5.1.2 Escola B

Na escola B, não houve treinamento inicial. Durante o processo seletivo, a professora-pesquisadora se apresentou às diretoras da escola, que falaram um pouco sobre a escola e as turmas e perguntaram sobre a sua experiência com o ensino bilíngue. Em seguida, a professora-pesquisadora perguntou como era o ensino bilíngue da escola, mas foi apenas informada que deveria cumprir o livro. Elas afirmaram que a professora-pesquisadora seria a professora do inglês regular e do bilíngue, e teria apenas 1 aula por semana de 40 minutos e que eu deveria terminar o livro do inglês e o livro do bilíngue.

Quando começou o semestre letivo, a professora-pesquisadora ainda não tinha recebido nenhum treinamento inicial e nem o material didático, pois a professora anterior tinha ficado com o material. O treinamento só ocorreu após um mês do início das aulas e de forma virtual por meio de uma videoconferência entre diferentes escolas que adotavam o programa da escola, com uma instrutora do sul do Brasil, que já ensinava nesse programa há algum tempo. A instrutora mostrou como deveriam ser as aulas do bilíngue.

A instrutora mencionou que deveríamos criar um espaço próprio para imersão; para isso acontecer, a escola deveria ter uma sala apenas para as aulas do programa bilíngue. Nesta sala, deveria constar posters e imagens ilustrativas das atividades dos

alunos e os comandos a serem usados em sala. Todo esse material deveria auxiliar na imersão dos alunos. Ela informou, em seguida, que apenas o inglês deveria ser utilizado em sala de aula e nunca traduzir nada. A aula teria como foco a prática social da língua. Ou seja, o uso real da língua e não a sua estrutura. Assim, a língua seria um meio de instrução. Desta forma, as aulas deveriam começar com a oralidade e depois o escrito.

A instrutora instruiu também a trabalhar sempre em grupos de 6 alunos, para que os alunos pudessem interagir e colaborar entre si. O trabalho com a rotina deveria durar em torno de 20 minutos da aula. Essa rotina constava em perguntar sobre o clima, o calendário e como os alunos estavam. Ela também orientou que, ao começar a introduzir um novo conteúdo, deveríamos usar perguntas de sim ou não. Desta forma, os alunos teriam a prática oral desde o princípio e começariam de uma forma simples.

Outra dica dada por ela foi usar frases curtas, objetivas e simples para facilitar a compreensão dos alunos. Ao começar do simples, iríamos perceber que o ensino bilíngue é uma construção. E, para essa construção, toda aula deveria ter um objetivo que seria uma frase a ser aprendida pelo estudante.

5.2 Desafios à prática docente encontrados nas escolas

Nesta seção, relatamos os desafios encontrados pela professora-pesquisadora no período em que trabalhou nas duas escolas investigadas em nosso estudo.

5.2.1 Escola A

O primeiro obstáculo encontrado na escola A foi o fato de as coordenadoras serem de outro estado e não estarem presente durante a semana. Essa dificuldade já foi um obstáculo primeiramente no treinamento. Apesar de ser um dia inteiro, a professora-pesquisadora não se sentiu confiante e os ensinamentos não mostraram muito do que seria a educação bilíngue. As responsáveis pela escola apenas demonstraram o que elas queriam e o passo a passo da aula ideal. Não houve um aprofundamento da razão no qual os métodos foram escolhidos. Sendo assim, quando havia algum questionamento por parte dos pais, algumas vezes, a professora-pesquisadora não sabia como responder. Porém, por já estar interessada sobre educação bilíngue, a professora-pesquisadora passou a pesquisar e estudar esse tema. Isto ajudou muito na evolução das aulas e a poder explicar conceitos e abordagens aos pais e colegas de trabalhos.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 276-298, out. 2023.

Outro problema encontrado foi que por diversas vezes a professora-pesquisadora fez seu planejamento quinzenal e enviou para as coordenadoras; porém elas não vinham à cidade no dia combinado. Isto atrasava as aulas, pois não tínhamos o material a ser usado. Aconteceu de não poder usar os *flashcards*, por exemplo, pois elas tiveram que adiar a vinda à João Pessoa; e, por isso, a professora-pesquisadora teve que improvisar com o computador ou desenhos no quadro. Em outras ocasiões, elas vinham, porém não traziam o material impresso solicitado. Então, a atividade daquele dia não podia ser realizada.

Porém o maior obstáculo foi não poder introduzir alguns aspectos culturais nas aulas. A professora-pesquisadora lembra do seguinte questionamento feito por um aluno: “*Professora, o Halloween está chegando. Vai ter festa?*”. Ao levar esse questionamento para que fosse aprovado um planejamento em relação ao Halloween, a escola não se mostrou receptiva a isso e informou que celebrar o dia do Halloween (o dia das bruxas) iria contra os valores da escola e seria perturbador para as crianças. Porém, a escola foi a condescendente em comemorar o dia de São Patrick por considerar uma data religiosa.

Portanto, havia aspectos culturais selecionados para serem tratados e abordados pela escola e, conseqüentemente, pelo programa bilíngüe. Entretanto, quando a escola filtra aspectos da língua e da cultura de acordo com suas próprias convicções, ela faz com que a criança se torne familiar apenas com uma parcela da cultura, e impede que ela se torne membro da cultura global. Isso faz com que a criança tenha contato apenas com o que a escola acredita. Isso difere do que Garcia (2009) aponta em seu livro. Atualmente, o ensino bilíngüe deve estar em movimento e relacionado com a cultura. Isso é o que a pesquisadora chama de uma prática escolar transformadora. A educação bilíngüe teria como objetivo estimular e expandir o intelecto e a imaginação da criança. Isso ocorre à medida que ela adquire novas formas de compreensão e expressão cultural para poder acessar diferentes meios de ser no mundo (GARCIA, 2009).

Mesmo após selecionar aspectos importantes da cultura anglo-americana, a professora-pesquisadora e as outras professoras da escola foram instruídas a não aprofundar muito “pois eram crianças”. Por exemplo, no dia do índio, foi pedido que apenas ensinássemos a música do índio, *Ten Little Indians*³. Porém existiam aspectos

³KidsCamp Nursery Rhymes & Learning Videos for Kids. *Ten Little Indians*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k0SkWCCWrF8>>. Acesso em: 25 set. 2022.

pertinentes a serem refletidos sobre a história do Brasil e dos Estados Unidos. Poderíamos ter contado alguns aspectos da história por meio de teatro de fantoches e ter refletido em rodas de conversas para mostrar a importância do povo indígena para a cultura brasileira. Poderíamos ter mostrado diferentes povos indígenas pelo mundo com fotos e pequenas falas de introdução – até mesmo com um teatro. Contudo, houve uma escolha em não haver aprofundamento. A escola e coordenação diziam que não havia necessidade pelo fato de elas serem crianças e que não iriam entender.

5.2.2 Escola B

Na escola B, o primeiro problema encontrado foi o fato de a direção ter contratado um produto de educação bilíngue sem saber exatamente o que era e como funcionava. Ao começar nessa escola, a professora-pesquisadora informou que já tinha um certo conhecimento e experiência sobre o assunto. Contudo, a direção da escola respondeu: “Aqui é diferente. Você não conhece esse programa. A gente faz diferente” (comunicação pessoal, 2020). Entretanto, as diretoras da escola não souberam ensinar e treinar para a abordagem que desejavam.

Como mencionado anteriormente, a professora-pesquisadora começou a dar aula nessa escola sem ter o treinamento necessário. Esse treinamento foi dado somente depois de um mês das aulas terem iniciado, sendo que, por falta de espaço físico e estrutura, não havia uma sala específica para as aulas do bilíngue. As aulas ocorriam em uma sala improvisada que era lotada. Havia mais de 30 alunos enquanto a sala suportava apenas 20 alunos. O ar-condicionado não funcionava e não havia janelas na sala. Também não era permitido levar as crianças para fora da sala. Então, o rendimento das crianças era muito baixo uma vez que não era possível auxiliar individualmente as crianças.

Por fim, não havia abertura da direção da escola para a educação bilíngue. Isso ocorreu porque, além do que foi apontado anteriormente, o bilinguismo não fazia, de fato, parte do programa, pois as crianças tinham apenas uma aula de 40 minutos quinzenalmente. Além de ter poucas aulas, não havia integração entre o ensino regular e o ensino bilíngue. Por exemplo, em uma atividade de fantoche, foi contada a história de chapeuzinho vermelho. Esse mesmo tema, poderia ter sido trabalhado em língua inglesa, integrando assim, conteúdo e língua. Quando a professora-pesquisadora sugeriu que o

livro do bilíngue deveria ser complementado com outros materiais, a direção mencionou que o ensino era apenas o que estava no livro (comunicação pessoal, 2020).

Entretanto, como Garcia (2009) aponta, o ensino bilíngue deve estar intrinsecamente relacionado com a interrelação entre língua e cultura. De modo semelhante, Mello (2010, p.138) menciona que a diversidade cultural e linguística devem ser recursos ensinados aos alunos e não devem ser ignorados ou apagados.

5.3 Ideologia e tipo de educação bilíngue oferecidos pelas escolas

A presente seção apresenta de forma mais detalhada a comparação sobre os modelos de educação bilíngue oferecidas pelas duas escolas.

O primeiro aspecto a ser discutido é a ideologia escolhida pelas escolas. Na escola A podemos observar um posicionamento mais heteroglóssico. Nossa conclusão se baseia no que Garcia (2009) aponta como a coexistência das línguas em diversos contextos e o encorajamento ao uso dessas línguas. As aulas na Escola A aconteciam depois do contato da criança com o conteúdo em sua língua materna, fazendo com que a criança ficasse mais confortável e confiante em relação ao conteúdo. Assim, ela sentia mais coragem em usar a língua para conversar sobre os tópicos apresentados. Além da coexistência das línguas no ensino dos tópicos regulares, também foi possível observar o uso concomitante das duas línguas nos eventos da escola e nas comemorações da escola. Na gincana da escola, havia brincadeiras em língua materna e um jogo de perguntas e respostas em língua inglesa. No projeto de alimentação saudável, tinha apresentações em ambas as línguas. As salas eram nomeadas em ambas as línguas e os cartazes de eventos também. Outro exemplo é que no Dia das Mães, as crianças fizeram apresentações em ambas as línguas e fizeram cartões para as mães em língua materna e língua inglesa.

Em segundo lugar, observamos que a escola A, apesar de desejar a adição linguística, também tinha uma orientação plurilinguística, pois as línguas estavam em uso durante todo o processo e coexistiam em diversas atividades. Ao fomentar várias interações entre as línguas inglesa e portuguesa em diferentes contextos, a escola A desenvolvia então na criança o desejo de se inter-relacionar com diferentes indivíduos independentemente da capacidade linguística e da cultura deles. Ademais, ao reconhecer o indivíduo como um todo e promover diferentes culturas, apesar de selecionar o que deseja transmitir, a escola A vê o bilinguismo como um recurso que pode ser usado pela

criança para interagir e funcionar no mundo como um cidadão global. Assim, ao promover a coexistência linguística, a escola permite a união de diferentes experiências e contextos culturais gerando diferentes experiências que poderão ser usadas posteriormente pelas crianças. (GARCIA, 2009, p. 58)

Na escola A, pode-se observar um desejo de tornar a criança como possuidora de uma identidade bicultural uma vez que a escola ensina elementos de diferentes culturas e procura imergir nelas certos aspectos culturais. Portanto, existe esse desejo de que a criança ultrapasse o monoculturalismo e tenha contato com um pluriculturalismo. Já na escola B, a criança teria pouco contato com uma segunda cultura. A língua serviria apenas para ser usada dentro de sala de aula e talvez dar a criança melhores oportunidades no futuro. Sendo assim, a criança se tornaria apenas familiarizada com a língua.

Em relação ao tipo de educação bilíngue, a escola A afirmava ser polidirecional. Porém, este programa não pode ser considerado polidirecional, pois apesar de possuir a exposição em diferentes línguas, este tipo de educação bilíngue exige uma quantidade de tempo igual de exposição entre as duas línguas (50% L1 e 50% L2). Com base na experiência adquirida pela professora-pesquisadora na escola A, podemos considerar seu programa bilíngue mais voltado para a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas (AICL). Isto se deve ao fato de a escola A orientar suas professoras que a língua inglesa fosse um meio para ensinar um conteúdo já visto anteriormente em L1. Sendo assim, é mais provável que o tipo de educação bilíngue da escola A seja AICL, porque é uma aprendizagem de línguas baseada em conteúdos e este tipo de educação bilíngue não exige uma divisão de tempo de exposição das línguas, como apontado anteriormente.

Com relação à ideologia adotada na escola B, foi possível notar aspectos majoritários de uma ideologia monoglósica, pois existe o pensamento de que o bilinguismo é apenas uma questão de se adicionar uma língua estrangeira a uma língua materna, sem que de fato ocorra uma integração entre as duas, uma vez que a língua inglesa era reservada para a sala de aula apenas. Apesar de o material didático adotado pela escola B possuir uma ideologia heteroglósica, a visão e as escolhas tomadas pela direção da escola tornaram praticamente impossível a integração da língua, conteúdo e cultura. Por exemplo, em eventos comemorativos como o Dia dos Pais e o Dia das Mães, a escola não permitia utilização do inglês nas atividades culturais desenvolvidas pelos alunos.

Ao adotar uma postura separatista entre as línguas e o programa regular da escola, a escola toma um posicionamento de mera adição linguística. Ou seja, de acordo com a prática e o posicionamento da escola B, um aluno bilingue é dois monolíngues em uma única pessoa. Apenas uma vez, o inglês foi inserido no evento do Dia das Crianças. Em uma sala, as crianças confeccionaram um jogo da memória com os nomes dos animais escritos em inglês. Porém, este foi um caso isolado.

A escola B, por sua vez, deseja ensinar separadamente – sem coexistência – duas línguas de prestígio – língua portuguesa e língua inglesa. O desejo dessa escola é de adicionar uma língua como forma de enriquecimento do repertório linguístico; contudo, a criança só teria interação dentro da sala com o professor. Desta forma, a escola B se aproximaria mais do tipo de Educação Bilíngue de Prestígio.

6 Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se fazer um estudo de cunho qualitativo e autobiográfico a respeito das principais características sobre educação bilíngue adotadas por duas escolas de ensino bilíngue infantil na cidade de João Pessoa, utilizando como arcabouço teórico os conceitos e tipos de educação bilíngue apontados por Garcia (2009). Durante a análise, discutimos principalmente alguns problemas encontrados pela professora-pesquisadora e também a ideologia e o tipo de educação bilíngue adotado pelas escolas.

Ter conhecimento sobre as particularidades do campo de educação bilíngue auxilia o profissional da educação a atuar como professor com maior competência e a entender as transformações que o processo educacional vem passando nos dias atuais. O profissional de ensino, ao ter contato com esse campo de estudo, também contribui com sua formação continuada e estaria se renovando. Além disso, as diferenças entre os programas bilíngues não seriam aleatórias, mas sim por escolha da escola ao adotar um tipo de programa que melhor se encaixa nos seus propósitos pedagógicos. Os pais, por sua vez, não estariam mais às cegas ou escolhendo o programa bilíngue por comodidade, mas sim porque tem conhecimento do que se adequaria melhor a seu filho e conheceria a importância do programa e o que ele é. Assim, a educação bilíngue não seria apenas uma tendência, mas uma área ainda mais valorizada da educação aqui no Brasil.

Durante esta pesquisa, notou-se que ainda é preciso fazer um levantamento mais amplo das escolas que promovem a educação bilíngue na cidade de João Pessoa para

entender o crescimento deste campo na cidade. Em pesquisas futuras, desejamos estender o estudo a outras escolas, e entender a visão das escolas, professores, pais e alunos.

Referências

BAKER, Colin. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2014.

BOLZAN, Daniele Blos. Educação bilíngue e suas implicações na aquisição das línguas e na realização acadêmica dos aprendizes: uma revisão teórica. *Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 85-97, 2016.

CARDOSO, Janaina da Silva; COUTINHO, Juliana; OLIVIERA, Vania Santana Carvalho de. Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilíngue. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 1, p. 53-66, 2018.

COSTA, Rone. A evolução da educação bilíngue pós-pandemia. *Jornal Estado de Minas*, 8 set. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/opiniaio/2022/09/08/interna_opiniaio,1392010/a-evolucao-da-educacao-bilingue-pos-pandemia.shtml#google_vignette>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FORTES, Laura. A língua inglesa no acontecimento do “ensino bilíngue”: memória, currículo e políticas de línguas. *Anais do VI SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2013.

GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. 2. ed. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

HOEXTER, Flavia Queiroz. Educação bilíngue na educação infantil. *Intercâmbio*, v. 35, p. 18-37, 2017.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. 19, p. 1-22, 2009.

MARTINS, Giovana Maria; LIMA, Thereza Cristina de Souza. Inglês na primeira infância: educação bilíngue no Brasil. *Revista Linguística*, v. 17, n. 2, 367-380, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n2a41517>>. Acesso em: 05 set. 2023.

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

MOZZILLO, Isabella. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. *Veredas*, v. 19, n. 1, pp. 147-57, 2015. Disponível em:

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 276-298, out. 2023.

<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/24942>>. Acesso em: 05 set. 2023.

SOUZA, Renata Condi de. A aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (Org.). *Educação Bilíngue: como fazer?*, v. 3. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 109 - 124.

STORTO, André Coutinho. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. Campinas, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP.

ARE WE GOING TO CELEBRATE HALLOWEEN OR NOT?: AN EXPERIENCE REPORT ON BILINGUAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN JOÃO PESSOA

ABSTRACT

Bilingual education has grown a lot in recent years and has caught the attention of many researchers. However, this area of study is little explored in Brazil, including in undergraduate Language courses. This research investigates important aspects of the area of bilingual early childhood education in two kindergarten schools in the city of João Pessoa, based on the concepts of Garcia (2009). The results of the research point to inadequate teacher training processes, outsourced teaching materials, resistance on the part of schools regarding some cultural issues and divergent types of bilingual education. The research hopes to contribute to studies and critical reflection on teacher training and bilingual education.

Keywords: bilingual early childhood education, teacher education, reflective journals

Recebido em 01/07/2023.

Aprovado em 15/09/2023.