

COGNIÇÕES SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Josimayre Novelli¹
Natália Borges Carlos²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa de Carlos (2021), o qual discute o modo como professoras que atuam em contextos de ensino que se autodenominam bilíngues, conceituam bilinguismo e educação bilíngue, bem como suas percepções a respeito das perspectivas teórico-metodológicas que embasam suas práticas. Este estudo de caso de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista e construcionista social utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas para a geração de dados. Espera-se que os resultados 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.

1 Introdução

Com o advento da globalização, observamos o início de 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). Leffa (2002, p. 29-30) relembra que a globalização pode ser definida como “um processo em que o capital, produtos, serviços e trabalho circulam livremente ao redor do mundo”. De acordo com 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. O pesquisador pondera o fato de existirem duas visões acerca da globalização. A primeira refere-se à combinação da democracia e

¹ Professora doutora do Departamento de Letras Modernas (UEM). E-mail: jnovelli@uem.br

² Mestre em Letras (UEM). E-mail: nataliaborges_c@hotmail.com

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.

Moita Lopes (2008) explica a razão da LI ter se tornado tão importante no mundo contemporâneo, relembrando 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. 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. Dentre as razões para a LI ter se tornado uma língua global, Leffa (2002) 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.

No que se refere aos fatores negativos da LI ter se tornado uma língua global, o autor 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. Nesse sentido, o estudioso 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. 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 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.

Diante do cenário controverso e opiniões adversas sobre o ensino de LI na infância, bilinguismo e escola bilíngue, esse artigo, ao apresentar resultados de uma pesquisa de dissertação (CARLOS, 2021), tem por objetivo analisar as cognições de professores de Língua Inglesa para Criança (LIC) de contextos educacionais supostamente bilíngues sobre o ensino desse idioma nesse cenário, bem como as

perspectivas teórico-metodológicas que embasam suas práticas e quais os resultados evidenciados por elas.

De natureza qualitativa e epistemologia interpretativista e construcionista social (DENZIN; LINCOLN, 2006; SCHWANDT, 2006), este estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013) foi realizado com cinco professoras, (identificadas pela sigla P1, P2, P3, P4 e P5) que atuam em contextos de ensino que se autodenominam bilíngues. Para a geração dos dados, foram realizadas 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. O artigo apresenta-se estruturado da seguinte forma: breve discussão teórica sobre bilinguismo e educação bilíngue; análise e discussão dos resultados e considerações finais.

2 Bilinguismo

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 o qual qualquer indivíduo que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas 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), afirma que ser bilíngue é “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Com base nessa definição 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”³. É possível perceber que o autor possui 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) 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.

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, alguns conceitos sobre educação bilíngue.

3 Educação bilíngue

A educação bilíngue, para Salgado e Dias (2010), com base em Heye (2003), deve levar em consideração o ambiente e as condições pelas quais o bilinguismo se desenvolve. Conforme apresentado por 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

³ “[...] 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.”

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.

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 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.

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 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.

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 tratam 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 heteroglósica, (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 translanguagem” (tradução nossa)⁴. 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.

Liberali e Megale (2016) também mencionam as quatro propostas de educação bilíngue: 1. língua de sinais; 2. língua indígena; 3. contextos multilíngues; e 4. de elite ou prestígio. Nosso foco recai na quarta proposta, a de educação bilíngue de prestígio ou de elite, por se tratar dos contextos em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Segundo as autoras, a EBE⁵ 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. 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.

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

⁴ “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).

⁵ *Elite Bilingual Education*.

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.

4 Análise e discussão dos resultados

Após as considerações sobre bilinguismo e educação bilíngue, apresentamos a análise e a discussão dos resultados obtidos com base na geração dos dados e na literatura especializada. Esta análise é um recorte da pesquisa de Carlos (2021) e tem como foco a cognição⁶ das participantes sobre o bilinguismo e suas percepções sobre bilinguismo X contexto de atuação profissional. Com o intuito de promover uma leitura fluida e auxiliar na identificação, optamos por inserir as categorias em negrito e as subcategorias em itálico. 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.

Com base nas respostas das participantes sobre seu conhecimento a respeito do conceito de bilinguismo, 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.

(...) o bilinguismo é (...) essa capacidade de (...) entrar em duas culturas ao mesmo tempo (...) então eu acho que o bilinguismo é isso, é

⁶ A cognição diz respeito ao conhecimento das professoras com relação ao ensino de LIC e ao conceito do bilinguismo.

você conseguir navegar entre duas culturas ao mesmo tempo e não se sentir desconfortável. (P1) [L89; L96-L97].

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]

P3, ao conceituar o termo bilinguismo, 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].

(...) 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) [L97-198]

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.

Com base na no questionamento sobre a perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo que deve ser adotada em seus contextos de atuação, evidenciamos as seguintes categorias: **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 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 Bloom⁷, 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 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]

⁷A 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.

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]

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]

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.

No que tange à definição de educação bilíngue proposta pelo contexto de trabalho das participantes, as categorias analisadas são: **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 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 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 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 ocorre 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 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. 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. Diferentemente do exposto em nosso referencial teórico, as participantes não trazem classificações de educação bilíngue, baseadas na maior ou na menor utilização de LI no contexto escolar, mas exemplificam, por meio de situações prático-pedagógicas de seu dia a dia, de que forma compreendem o ensino bilíngue.

P1 traz uma **avaliação sobre o bilinguismo**, que 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 semelhante à de sujeito bilíngue, sem explicitar como ocorre o bilinguismo no ambiente em que atua. 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*, descrevendo 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, que é 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 ao 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.

5 Considerações finais

Com base na análise sobre como as participantes da pesquisa definem bilinguismo, evidenciamos que P1 relaciona 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 afirma 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 Língua Materna (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 ao conceito de bilinguismo que permeia o currículo do contexto de atuação das professoras participantes da pesquisa, verificamos que elas mencionam metodologias para explicar de que forma abordam o bilinguismo, além de citarem o uso dos materiais didáticos, ou seja, não afirmam, de forma direta, conceitos existentes especificamente de bilinguismo. P1 menciona a Taxonomia de Bloom 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.

P2, P3 e P4 acreditam que ser bilíngue é aquele que, simplesmente, é capaz de interagir e se expressar em? 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 através da fala de P5, que 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 perspectiva teórico-metodológica de bilinguismo que deve ser adotada em seus contextos de atuação, 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.

Referências

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. Acesso em: 10 maio 2021.

CARLOS, N. B. **Cognições de professores de contextos autodenominados bilíngues sobre o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) na perspectiva do bilinguismo: um estudo de caso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

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. 67-88, out. 2023.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

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.

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. Acesso em: 25 jun. 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.

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.

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. 67-88, out. 2023.

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.

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/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 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.

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.

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.

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. 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%A7%C3%A3o_Bil%C3%ADngue_no_Brasil. Acesso em: 24 jul. 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. B. Do Ensino de Língua Estrangeira à Educação Bilíngue: 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.

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. 67-88, out. 2023.

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. Acesso em: 25 jul. 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.

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

COGNITIONS ABOUT BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT

This article presents the results of Carlos' (2021) research, which discusses how teachers who work in teaching contexts that call themselves bilingual, conceptualize bilingualism and bilingual education, as well as their perceptions about the theoretical-methodological perspectives that underpin their practices. This qualitative case study and interpretative and social constructionist epistemology used semi-structured interviews to generate data. It is hoped that the results will be of great value for these theoretical-methodological discussions about bilingualism, enabling further discussions about the teacher training of LI teachers who work specifically in this context.

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

Recebido em 29/07/2023.
Aprovado em 30/09/2023.