

BILINGUISMO NA PRÁTICA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS BILÍNGUES

Rafael Felipe Sousa Antunes ¹

RESUMO

No contexto globalizado, o bilinguismo emerge como uma habilidade crucial, permitindo o uso competente de duas línguas. Este estudo analisa a implementação do bilinguismo em duas escolas particulares de São Mateus-ES, investigando os desafios pedagógicos, metodológicos e estruturais enfrentados por essas instituições. Partindo de uma revisão teórica que discute conceitos fundamentais do bilinguismo – desde as definições clássicas de Leonard Bloomfield e John Macnamara, até abordagens contemporâneas, como a de Ilauana Teles Silva, que enfatiza o uso alternado de línguas com diferentes níveis de proficiência –, a presente pesquisa explora as tipologias da educação bilíngue, conforme propostas por Antonieta Heyden Megale e Stephen Krashen. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em um estudo de caso comparativo que examina materiais didáticos, práticas pedagógicas e infraestrutura nas duas instituições de ensino utilizando observação assistemática para coleta de dados. Os resultados revelam que ambas as escolas enfrentam dificuldades semelhantes, como a falta de um conceito uniforme de bilinguismo, materiais didáticos inadequados e infraestrutura em processo de desenvolvimento. Além disso, questões como o "filtro afetivo" e a ausência de regulamentação nacional para o ensino bilíngue são apontadas como obstáculos significativos. Conclui-se que, para avançar na educação bilíngue, são necessárias políticas claras, materiais didáticos contextualizados e investimento em formação docente e infraestrutura, visando uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva.

Palavras-chave: Bilinguismo, Educação bilíngue, Desafios educacionais.

INTRODUÇÃO

O bilinguismo pode ser definido como a capacidade de utilizar duas línguas com competência, sendo um fenômeno linguístico e cognitivo de grande relevância no mundo contemporâneo. Em um cenário globalizado, onde a comunicação transcende fronteiras geográficas e culturais, o domínio de mais de um idioma tornou-se uma habilidade essencial. Segundo Grosjean (2010), ser bilíngue não implica necessariamente ter a mesma competência em ambas as línguas, mas sim a capacidade de usar cada uma conforme as necessidades comunicativas e os contextos sociais em que o indivíduo está inserido.

¹Mestre em Ensino na Educação Básica, pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CEUNES, www.rfsa.freela@gmail.com



No Brasil, o bilinguismo é um tema amplamente estudado, especialmente no contexto educacional e no desenvolvimento de políticas linguísticas que promovam o aprendizado de uma segunda língua desde a infância. De acordo com Maher (2007), o bilinguismo pode ser visto tanto como um recurso cultural quanto como uma vantagem cognitiva, influenciando positivamente o desempenho acadêmico e a capacidade de resolver problemas. Além disso, a presença de comunidades imigrantes e a crescente demanda por profissionais bilíngues no mercado de trabalho reforçam a importância de políticas públicas que incentivem o aprendizado de línguas estrangeiras.

Grande parte das pesquisas relacionadas ao bilinguismo no Brasil concentra-se em indivíduos com deficiência auditiva que precisam se comunicar em dois idiomas, especificamente LIBRAS e Língua Portuguesa (Leão, Oliveira; 2019). Diante dessa premissa é importante abordarmos o bilinguismo no que diz respeito ao ensino de português-inglês nas escolas.

Hoje em dia, o termo “educação bilíngue” é comum, mas até recentemente, no Brasil, essa nomenclatura era pouco conhecida e parecia algo distante. O cenário mudou significativamente, e atualmente, especialmente nas capitais, é comum encontrar escolas anunciando educação bilíngue, ensino de inglês em período integral ou até mesmo educação internacional. No entanto, para grande parte da população, esse modelo de ensino ainda é visto como novo e inacessível.

Estudar em uma escola bilíngue é frequentemente associado a “escolas de elite”, onde os pais pagam caro por uma educação diferenciada. Isso levanta questões sobre o motivo pelo qual pais buscam esse modelo de educação. Será que o currículo brasileiro está desatualizado ou insuficiente? O aumento dessas escolas, majoritariamente privadas e com altas mensalidades, reflete uma busca por um padrão de ensino que ofereça algo além do sistema tradicional brasileiro (Costa, 2018).

Neste artigo abordaremos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue para posteriormente tecermos discussões acerca dos materiais didáticos utilizados em duas escolas particulares distintas.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como Estudo de Caso, entendido como investigação aprofundada de um caso ou grupo humano em seus múltiplos aspectos, embora sem possibilidade de generalização (Marconi; Lakatos,



2022). Os estudos de caso podem ter motivações intrínsecas, instrumentais ou coletivas. Essa estratégia busca apreender situações complexas, privilegiando a interpretação do contexto e a realidade de forma ampla, utilizando múltiplas fontes de informação e linguagem simples (Lüdke; André, 2022).

No âmbito qualitativo, destacam-se técnicas como observação, entrevistas e história de vida. O delineamento desta pesquisa seguiu etapas: formulação do problema, definição e seleção das unidades-caso, determinação das técnicas, coleta (entrevistas, observação e documentos), análise, interpretação e elaboração do relatório.

Especificamente, investigaram-se dois materiais didáticos e duas metodologias em duas escolas bilíngues particulares de São Mateus–ES. Adotou-se a Observação Assistemática, não estruturada e sem controle prévio, dependente da perspicácia do pesquisador para registrar fenômenos inesperados, exigindo prontidão, fundamentação teórica e distanciamento emocional.

REFERENCIAL TEÓRICO

BILINGUISMO

Para entendermos o bilinguismo, é primeiro necessário e fundamental conceituá-lo. Bloomfield (1933) definiu o bilinguismo como a capacidade de um falante de dominar duas línguas na proporção de um nativo. Dois anos depois, em 1935, o autor voltou a abordar o tema, corroborando a noção prevalecente no senso comum e definindo o sujeito bilíngue como aquele que teria um controle de duas línguas semelhantes ao dos falantes nativos de cada uma delas (Bloomfield, 1935) Essa definição tem sido criticada por inúmeros estudiosos que questionam a idealização dos falantes nativos como parâmetro.

Já Mcnamara (1967), propôs uma definição menos rigorosa: para ele, qualquer pessoa com alguma competência, mesmo mínima, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas) poderia ser considerada bilíngue. Apesar de menos exigente, essa definição também foi criticada por focar apenas no nível de proficiência nas duas línguas.

Em 2009, Silva definiu o bilinguismo como “a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas de forma alternada ou simultânea, com diferentes níveis de proficiência em cada uma delas” (Silva, 2009, p. 14). Essa definição abrangente inclui



diversas situações bilíngues, desde o domínio completo de ambas as línguas até a fluência em uma e o conhecimento básico da outra.

Apesar das diversas tentativas de conceituar o bilinguismo, Butler e Hakuta (2004) afirmam que não há consenso entre os pesquisadores quanto a uma definição única. Para ampliar a compreensão do fenômeno, os autores propõem considerar seis dimensões e quinze tipos de sujeitos bilíngues. A primeira é a competência relativa, que diferencia os bilíngues balanceados, com habilidades semelhantes em ambas as línguas, dos bilíngues dominantes, mais proficientes em uma delas. A segunda é a organização cognitiva, que distingue os bilíngues compostos, com uma única representação cognitiva para traduções equivalentes, dos bilíngues coordenados, que possuem representações distintas para cada língua. A terceira é a idade de aquisição, abrangendo o bilíngue infantil simultâneo, que aprende duas línguas desde o nascimento, e o consecutivo, adolescente ou adulto, que aprende a segunda língua após a materna. A quarta é a presença social, que separa o bilinguismo endógeno, em comunidades onde ambas as línguas são utilizadas, do bilinguismo exógeno, no qual a língua adicional não faz parte da interação cotidiana. A quinta dimensão refere-se ao status das línguas na comunidade, distinguindo o bilinguismo aditivo, quando ambas as línguas são valorizadas, do subtrativo, quando a língua materna é desvalorizada, ocasionando perdas em seu uso. Por fim, a sexta dimensão é a identidade cultural, que pode se manifestar de forma bicultural (identificação com ambos os grupos), monocultural (com apenas um grupo), acultural (renúncia à identidade cultural da língua materna) ou descultural (não assimilação dos aspectos culturais da língua adicional).

A proposta de Hamers e Blanc (2000) destaca o caráter multidimensional do bilinguismo, reconhecendo sua complexidade, mas também evidencia a dificuldade de categorizar rigidamente os sujeitos bilíngues. O bilinguismo não deve ser compreendido como um fenômeno estático, pois assume diferentes formas e evolui de acordo com fatores históricos, culturais e políticos. Nesse sentido, as tipologias baseadas na dimensão de identidade cultural apresentadas por Hamers e Blanc (2000) revelam-se problemáticas, ao partirem de uma concepção fixa de cultura. Nessa perspectiva, as culturas seriam entendidas como conjuntos de traços imutáveis, associados a cada grupo dentro de um país e determinantes de sua nacionalidade. Assim, para os sujeitos bilíngues biculturais, o êxito estaria em integrar os elementos culturais da segunda língua aos de sua cultura de origem. No entanto, as identidades nacionais não são



estáticas nem homogêneas, mas estão em constante transformação, refletindo a diversidade existente em cada contexto (Megale, 2019).

Krashen (1981) destaca que os *inputs* desempenham papel central no processo de aquisição e aprendizagem de línguas, formulando cinco hipóteses para sustentar sua teoria. A primeira é a hipótese da aquisição x aprendizagem, que diferencia os dois processos: a aprendizagem ocorre de forma consciente em ambientes formais, enquanto a aquisição é inconsciente e se desenvolve em contextos lúdicos, priorizando a compreensão da mensagem em vez da forma linguística, o que favorece o sucesso no aprendizado. A segunda, a hipótese da ordem natural, sustenta que o conhecimento linguístico segue uma sequência pré definida, independente do método de ensino. Já a hipótese do monitor propõe que o sistema consciente atua apenas como regulador, corrigindo a produção linguística (*output*), visto que a aquisição é essencialmente inconsciente. A quarta, a hipótese do filtro afetivo, afirma que fatores como insegurança, ansiedade, desmotivação ou baixa autoestima elevam o filtro afetivo, dificultando a compreensão do input; apenas indivíduos com filtro afetivo baixo conseguem processá-lo adequadamente. Por fim, a hipótese do input defende que a aquisição só ocorre a partir de inputs compreensíveis, sendo a fala um resultado natural dessa exposição.

Entende-se, portanto, que o repertório linguístico não é simplesmente possuído pelo sujeito, mas se desenvolve através de processos intersubjetivos na interseção entre o eu e o outro. Nesse contexto, o desempenho do sujeito bilíngue é entendido como operando em um universo discursivo próprio, distinto tanto do falante monolíngue quanto do falante em L2 (Maher, 2007, p. 77-78). Isso implica que o sujeito bilíngue ocupa um terceiro espaço, caracterizado pela permeabilidade das línguas que o compõem, o que significa que sua identidade bilíngue está em constante construção (Megale, 2019).

Uma vez discutido o conceito de bilinguismo no próximo tópico elucidaremos o conceito de Educação Bilíngue.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A definição de educação bilíngue é intrincada e pode variar significativamente dependendo do contexto. Esta variação se dá influenciada por diversos fatores, incluindo a comunidade em que está inserida, os interesses dos agentes envolvidos, o status econômico e social dos indivíduos participantes, a existência de regulamentação



para sua implementação, o prestígio das línguas envolvidas, e como os meios de comunicação interpretam e difundem esse fenômeno. Em outras palavras pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos (Megale, 2019, 2005).

A educação bilíngue, para Hoexter (2017), oferece a oportunidade de desenvolver uma segunda língua (como Inglês, Alemão, etc.) além da língua materna, que neste caso é o Português. É crucial destacar que a educação bilíngue não se limita ao ensino de idiomas, mas utiliza outra língua como meio para adquirir conhecimento, o que a distingue dos cursos de idiomas tradicionais.

Megale (2018) salienta que é fundamental destacar que, sob esta perspectiva, programas nos quais a língua adicional é apenas ensinada como disciplina separada, sem ser utilizada para a construção de conhecimento em diversas áreas acadêmicas, não são considerados educação bilíngue. Em termos linguísticos, a autora defende que a educação bilíngue deve ser compreendida como um processo que abrange o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas, e a valorização do translanguagem como meio de construção da compreensão de mundo para os sujeitos bilíngues.

Segundo Krashen (1991), a educação bilíngue deve ser compreendida como um programa cuidadosamente estruturado, que garanta ao aluno três aspectos fundamentais: (i) o ensino dos conteúdos curriculares na língua materna, sem recorrer à tradução, de modo a tornar a instrução em segunda língua mais acessível; (ii) o desenvolvimento da alfabetização sólida na primeira língua; e (iii) o domínio efetivo da segunda língua, entendido não apenas como a capacidade de identificar ou traduzir palavras, mas como a habilidade de comunicar-se e desempenhar atividades cotidianas com autonomia nesse novo idioma.

Megale (2005) propõe uma classificação da educação bilíngue baseada em três categorias: a intensidade de exposição ao novo idioma, o objetivo educacional e o status da língua. No que se refere à intensidade, a autora identifica quatro tipos: o bilinguismo transicional, em que a L1 serve de apoio inicial para a transição à L2; o bilinguismo monoletorado, no qual ambas as línguas são usadas no cotidiano escolar, mas a alfabetização ocorre apenas na L2; o bilinguismo parcial biletorado, que utiliza a L1 em disciplinas culturais e a L2 como predominante nas demais; e o bilinguismo total biletorado, em que ambas as línguas são desenvolvidas simultaneamente em todas as



habilidades e domínios educacionais. Quanto ao objetivo educacional, a classificação abrange três programas: o compensatório, que prioriza a instrução inicial na L1 para facilitar a inserção escolar; o de enriquecimento, que utiliza as duas línguas como meio de instrução; e o de manutenção do grupo, voltado à preservação e fortalecimento da língua e da cultura de grupos minoritários. Por fim, em relação ao status da língua, são destacadas quatro dimensões: a distinção entre língua primária e secundária na educação, entre língua de casa e língua da escola, entre língua de maior ou menor relevância mundial e, por fim, entre língua institucionalizada ou não no âmbito da comunidade.

Ora discutido o conceito de educação bilíngue no próximo tópico será abordado um pouco da educação bilíngue no Brasil.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

No Brasil, a educação bilíngue vem ganhando cada vez mais espaço, com um número crescente de escolas oferecendo esse tipo de programa. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a formação de professores qualificados, a necessidade de materiais didáticos adequados e a acessibilidade a esse tipo de educação para todas as crianças e adolescentes. Contudo, devido principalmente à influência dos meios de comunicação, é frequentemente associada a ideia de que uma escola bilíngue se limita a ter aulas ministradas em português e inglês. Essa percepção levanta duas questões importantes: I) a exclusão das demais línguas que circulam no território nacional; e II) a ausência de uma regulamentação clara para o funcionamento desse modelo escolar (Megale, 2018).

Em relação à exclusão das demais línguas, Cavalcanti (1999) argumenta que no Brasil existe profundamente enraizado o mito do monolinguismo. Esse mito está ligado à marginalização das minorias linguísticas do país, que incluem membros de comunidades indígenas, surdas e imigrantes, constituindo uma parte significativa da população brasileira.

No que se refere à segunda questão mencionada – a ausência de uma regulamentação clara para o funcionamento das escolas bilíngues –, é relevante destacar que ainda não existe uma legislação específica em nível nacional (Megale, 2018). Por não haver uma regulamentação específica para o ensino bilíngue, cada escola pode desenvolver seu próprio projeto pedagógico. Porém, esse projeto deve seguir as diretrizes do Ministério da Educação para a educação formal, abrangendo o Ensino



Infantil, o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, conforme a caracterização da Escola (Hoexter, 2017).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do Ensino Fundamental, na seção "Aspectos da inclusão de Língua Estrangeira no currículo escolar", o ensino da Língua Inglesa é direcionado, entre outras questões, para a aquisição de vocabulário pelos alunos, visando prepará-los para usar a língua em diferentes contextos e capacitá-los, a partir do aprendizado adquirido nas escolas, para um entendimento mais amplo do mundo através da linguagem. Com base nessas proposições e na importância do bilinguismo nos dias atuais, entendemos que esse conteúdo é relevante, considerando o constante crescimento da globalização e a consequente necessidade de aprender o inglês como língua estrangeira (Silva, Oliveira, 2019).

Contudo no Brasil, segundo Mejía (2002), muitas escolas autodenominadas bilíngues apenas enfatizam o ensino de um segundo idioma, o que não é suficiente para caracterizar uma verdadeira educação bilíngue. Cozendey et al. (2013) reforçam que a educação bilíngue deve integrar diversos conteúdos didáticos ao ensino da língua, considerando-a uma ferramenta para o estudo de outras matérias. Marcelino (2009) aponta que o crescimento do bilinguismo no Brasil resulta da maior demanda mercadológica, impulsionada por pais que buscam uma educação de qualidade para seus filhos. Segundo ele, alunos de escolas bilíngues no Brasil desenvolvem algum nível de proficiência nas quatro habilidades linguísticas: falar (*speaking*), ler (*reading*), ouvir (*listening*) e interpretar (*comprehension*). O autor ainda destaca que os bilíngues simultâneos – que crescem em contato com ambas as línguas desde a infância, têm maior sucesso na aprendizagem do segundo idioma.

Muitos pais escolhem a educação bilíngue para seus filhos na Educação Infantil, vendo nela uma oportunidade de obter uma educação de qualidade e o aprendizado de um segundo idioma. Eles acreditam que a imersão em um segundo idioma e cultura proporcionada pelas escolas bilíngues oferece uma formação mais completa do que a das escolas tradicionais. Considerando a crescente importância do inglês nas relações sociais e de trabalho, adquirir um segundo idioma na infância traz vantagens significativas para a vida adulta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



A presente pesquisa tem como objetivo discutir as diferenças entre os materiais didáticos, a prática pedagógica e a metodologia de duas escolas bilíngues particulares no município de São Mateus-ES. Para fins de análise, denominaremos as instituições como Escola A – que utiliza sistemas distintos para o ensino regular e bilíngue (Edify) – e Escola B – que adota o mesmo sistema de ensino em ambas as modalidades (Bernoulli).

Em ambas as escolas, observa-se a ausência de um conceito sólido de bilinguismo. Por vezes, o entendimento se aproxima da definição de Bloomfield (1933, 1935), que pressupõe que os alunos, ao longo do Ensino Fundamental I e II, deveriam alcançar a proficiência de um falante nativo em português e inglês. Em outros momentos, a referência é Macnamara (1967), que considera bilíngue qualquer indivíduo com alguma competência, ainda que mínima, em uma das quatro habilidades linguísticas (*speaking, reading, writing, comprehension*) - o que mais se aproxima da realidade observada nas duas escolas.

Os materiais bilíngues de ambas as escolas têm como objetivo declarado levar os alunos à fluência, priorizando a oralidade. Contudo, verificam-se problemas estruturais. Os manuais seguem um modelo típico de curso livre de inglês, com etapas cronometradas (*warming up, opening lessons, routine, activities, wrapping up*), e a expectativa de uso integral do inglês em sala. A transposição desse modelo para a escola regular, entretanto, esbarra em realidades distintas: turmas com cerca de 30 alunos, diferentes níveis de proficiência e infraestrutura limitada. Isso gera dilemas para o professor: adotar um padrão para os alunos menos proficientes, avançar com os mais capacitados ou buscar um equilíbrio? Além disso, surgem questionamentos sobre a viabilidade de ministrar aulas 100% em inglês e os impactos no aprendizado efetivo.

Para compreender essas dificuldades, recorremos a Krashen (1981), que distingue aquisição e aprendizagem. A aquisição ocorre em ambientes formais e conscientes, como a sala de aula, enquanto a aprendizagem se dá de forma inconsciente em contextos lúdicos (jogos, filmes, podcasts). Em relação à aquisição, ambas as escolas contam com profissionais capacitados; já no campo da aprendizagem, os materiais apresentam diferenças significativas. O da Escola A mostra-se denso, pouco conectado ao contexto dos alunos, sem articulação interdisciplinar, além de propor áudios e vídeos pouco atrativos. O da Escola B, em contrapartida, é mais dinâmico, dialoga com outras disciplinas e se aproxima da perspectiva do CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).



Outro ponto central é o filtro afetivo, que pode dificultar a aprendizagem de alunos inseguros, ansiosos ou pouco motivados (Krashen, 1981). Embora ambos os materiais proponham atividades criativas (*super challenge, art and crafts*), observa-se que o material da Escola B facilita mais a autonomia discente, com enunciados objetivos e acessíveis, enquanto o da Escola A tende a dificultar a compreensão e aumentar a dependência da mediação docente. Retomando a hipótese do input compreensível (Krashen, 1981), é possível afirmar que o material da Escola B oferece melhores condições para que a fala emergja de forma natural.

Em síntese, ainda que com propostas distintas, as duas escolas se alinham à perspectiva de Hoexter (2017), ao oferecerem a oportunidade de desenvolvimento de uma segunda língua. Contudo, a educação bilíngue não deve restringir-se ao ensino de idiomas, mas utilizar outra língua como meio de aprendizagem de diferentes conteúdos. Nesse ponto, a Escola A mostra fragilidades, pois o material não dialoga com outras disciplinas, reduzindo o interesse e a efetividade do ensino.

Do ponto de vista da classificação, ambas as instituições encontram-se no estágio inicial do bilinguismo escolar – o bilinguismo transicional (Megale, 2005) – no qual o português ainda serve de apoio na transição para o inglês. Também se enquadram nas categorias de programa compensatório, em que a criança é inicialmente instruída na língua materna, e de programa de enriquecimento, que prevê a utilização de ambas as línguas como meios de instrução.

Por fim, a divergência entre os materiais também reflete a ausência de uma legislação geral que regule a educação bilíngue no Brasil. Cada escola tem autonomia para adotar o material que considera mais adequado, desde que em consonância com as diretrizes do MEC, o que não garante integração curricular – como se observa no caso da Escola A. Soma-se a isso a precariedade da infraestrutura: ambas as instituições possuem retroprojetores, caixas de som e quadros brancos, mas esses recursos frequentemente apresentam mau funcionamento, comprometendo a implementação do programa bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação entre a Escola A e a Escola B, em São Mateus-ES, revela que, apesar das diferentes metodologias e materiais didáticos, ambas enfrentam dificuldades comuns na implementação da educação bilíngue, marcadas pela ausência de



regulamentação específica, infraestrutura limitada e uso de materiais mais voltados para cursos livres do que para o ensino regular. Nesse cenário, a definição de Silva, que entende o bilinguismo como a capacidade de usar duas línguas em diferentes níveis de proficiência, mostra-se mais próxima da realidade observada do que os ideais de Bloomfield e Macnamara. Ademais, conforme destaca Krashen, a oferta de inputs compreensíveis e a redução do filtro afetivo são elementos centrais para o sucesso desse modelo, reforçando a necessidade de materiais integrados, acessíveis e em diálogo com outras disciplinas. Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da educação bilíngue no Brasil depende de uma regulamentação clara, de investimentos em infraestrutura e de propostas pedagógicas que conciliem teoria e prática de forma inclusiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935.

BUTLER, Yuko Goto; HAKUTA, Kenji. **Bilingualism and Second Language Acquisition**. In: BHATIA, Tejinder Kumar; RITCHIE, William Cameron. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, p. 385-417, 1999.

COSTA, Ana Carolina Dias da. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. In: **IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**, v. 4, 2018, São Cristóvão. Anais eletrônicos do IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, São Cristóvão – SE, UFS, ISSN:2236-2061, 2018, p. 81-93.

COZENDEY, Sabrina Gomes; PESSANHA, Márlon Caetano Ramos; COSTA, Maria da Piedade Resende. Vídeos didáticos bilíngues no ensino de leis de Newton. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-7, set. 2013.

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOEXTER, Flávia Queiroz. Educação bilíngue na educação infantil. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV, p. 18-35. São Paulo: LAEL/PUCSP, ISSN 2237-759X, 2017.



KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, Stephen. Sheltered subject matter teaching. **Cross Currents**, n.18, p.183-188, 1991.

LEÃO, Ana Verônica Brandão; OLIVEIRA, Davi Alves. **Considerações sobre bilinguismo e idade na aprendizagem do inglês enquanto língua estrangeira**. In: SILVA, Ilauana, Teles; OLIVEIRA, Davi Alves. Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa: volume II: relatos de experiência. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019, p. 29-40.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MACNAMARA, John. **Bilingualism in the modern world**. Journal of Social Issues, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAHER, Terezinha Machado. **Bilingualism in Brazil: Language Contact and the Fate of Japanese-Portuguese**. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies, 2007.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 8. ed. Barueri: SP: Atlas, 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 3, n. 5, ISSN 1678-8931, 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue**. In: MEGALE, Antonieta; GARCIA, Ofélia. Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais**. The Specialist, v. 39, n. 2, 2018.

MEJÍA, Anne-Marie de. **Power, prestige and bilingualism**. United Kingdom: multicultural Matters Limited, 2002.

SILVA, Edson. Medindo habilidades para a aprendizagem do século XXI. **Phi Delta Kappan**, 90(6), 630-634, 2009.

SILVA, Ilauana Teles; OLIVEIRA, Davi Alves. **Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa: volume II: relatos de experiência**. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019.

