

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Ciências Sociais e da Saúde
Unidade Acadêmica de Fonoaudiologia

O bilinguismo na educação infantil e a perspectiva de escolas bilíngues de Goiânia

Gabriely da Rocha Silva

Marcele Briano Castro

Goiânia

2024

Gabriely da Rocha Silva

Marcele Briano Castro

O bilinguismo na educação infantil e a perspectiva de escolas bilíngues de Goiânia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Fonoaudiologia da Escola de Ciências Sociais e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Fonoaudiologia.

Orientador: Profa. Ma. Larissa Toschi

Goiânia

2024

Gabriely da Rocha Silva

Marcele Briano Castro

O bilinguismo na educação infantil e a perspectiva de escolas bilíngues de Goiânia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Fonoaudiologia da Escola de Ciências Sociais e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Fonoaudiologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ma. Larissa Toschi
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

Prof. Fga. Amélia Portugal
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

Prof. Sandra Paniago
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre me concede a força necessária para seguir em frente, mesmo diante dos desafios da vida.

Sou eternamente grata a minha mãe, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, me incentivou a nunca desistir dos meus sonhos, ao meu pai, que me deu apoio incondicional nessa jornada. Eles me inspiram a nunca desistir dos meus sonhos. A cada passo que dou, sinto a motivação e o amor dos dois, especialmente nos momentos mais difíceis.

À minha irmã, Maria Júlia, um agradecimento especial. Graças a ela descobri minha paixão pela Fonoaudiologia.

Não posso deixar de mencionar as minhas amigas que sempre estiveram ao meu lado, nas alegrias e adversidades, em especial Giovanna e Isabel. Agradeço também à Marcele, a presença constante que muito me alegra. Cada um de vocês é uma parte fundamental da minha jornada. Sou verdadeiramente grata por cada momento que compartilhamos.

Gostaria de expressar um agradecimento em especial à nossa orientadora, Larissa Toschi, por ter aceitado nos auxiliar neste trabalho. Sou imensamente grata por todas as orientações e suporte que nos ofereceu.

Gabriely da Rocha Silva

Agradeço primeiro a Deus por me conceder forças e me permitir chegar até aqui.

Sou grata aos meus pais e meus irmãos que mesmo de longe, sempre me incentivaram e acreditaram em mim. Obrigada por todo apoio, amor, carinho, preocupação e esforço investido em mim.

Sou grata aos meus tios que cuidaram de mim e me acolheram quando precisei mudar de cidade.

Agradeço aos meus amigos antigos e os novos que conheci. Agradeço também à todas as pessoas que chegaram, um em especial que chegou recentemente e me virou de ponta a cabeça. Agradeço também a minha amiga Carla, que mesmo de madrugada me ouviu, me apoiou e me ajudou a continuar.

Deixo um agradecimento em especial para a nossa orientadora, Larissa Toschi, que mesmo com a rotina corrida, acreditou no nosso trabalho. Sou grata por todos os puxões de orelha, todo conhecimento compartilhado e motivação durante esse período. Obrigada.

Também gostaria de agradecer a banca por aceitar nos ajudar.

E claro, minha dupla. Obrigada por embarcar não apenas nessa, mas em diversas aventuras desde o momento em que nos conhecemos, sendo um ombro amigo que sempre pude contar.

“E de repente, num dia qualquer, acordamos e percebemos que já podemos lidar com aquilo que julgávamos maior que nós mesmos. Não foram os abismos que diminuíram, mas nós que crescemos...” Fabíola Simões.

Marcele Briano Castro

Resumo

O bilinguismo consiste na capacidade de se comunicar e se expressar em dois idiomas com fluência e pode ser classificado quanto ao período de sua aquisição. É classificado como *simultâneo* ou *composto* quando a criança nasce em ambiente bilíngue, *sequencial* ou *coordenado* quando adquire o segundo idioma em uma instituição escolar bilíngue e subordinado quando em contextos que apresentam relevância social, política ou econômica distintas. Além de promover neuroplasticidade, o bilinguismo traz benefícios como melhorias na memória, atenção, funções executivas e consciência fonológica. Em crianças com Transtorno de Linguagem sua aquisição será muito mais lenta, e em casos de Transtorno de Espectro Autista e Síndrome de Down não há efeito negativo. O bilinguismo é um fenômeno mundial e existe um aumento significativo no número de escolas com educação bilíngue estrangeira. Nas últimas décadas, foi possível perceber um grande aumento de escolas bilíngues estrangeiras no Brasil devido ao interesse que os pais têm em proporcionar mais oportunidades aos filhos, ao aprenderem um novo idioma. Uma das preocupações deste cenário de aumento no número de escolas bilíngues seria a preparação profissional dos docentes, dos níveis esperados de desempenho de crianças da idade em que trabalham para que consigam identificar os alunos que estejam “em risco” e saibam quando encaminhar para uma avaliação especializada. **Objetivo:** O trabalho possui o objetivo de investigar o que as escolas infantis bilíngues de Goiânia conhecem sobre o bilinguismo, seus benefícios e desafios durante o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem na educação infantil. **Método:** Este trabalho foi elaborado em 2 etapas, foi feito um levantamento de um escopo teórico sobre o tema sendo assim possível elaboração do instrumento de pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo, qualitativa e transversal com coordenadores de 3 escolas bilíngues sediadas na cidade de Goiânia-Go. Foi aplicado um questionário com 27 perguntas abertas sobre a instituição e funcionamento, a apresentação da segunda língua, formação do professor, metodologia e avaliação, benefícios e desafios, a família e eventos escolares. **Resultados e Análise:** Todas as escolas pesquisadas adotam o inglês como idioma-alvo e não delimitam idade mínima para ingresso. Não realizam entrevistas iniciais sobre o desenvolvimento linguístico das crianças, e destacam a falta de regulamentação estadual na área. Embora reconheçam o bilinguismo como benéfico, apontam desafios como insegurança dos pais, dificuldade na contratação de profissionais qualificados e falta de motivação dos alunos, mas não veem a presença da segunda língua como um obstáculo. Apesar dessas dificuldades, as instituições valorizam os benefícios do bilinguismo, como o fortalecimento das conexões neurais e o aprimoramento das funções executivas. Para lidar com dificuldades na aquisição da segunda língua, oferecem suporte por meio de aulas de reforço ou encaminhamento a especialistas, assegurando que as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades linguísticas e cognitivas. **Considerações finais:** As escolas reconhecem que o bilinguismo é um processo que traz inúmeros benefícios para a educação infantil, especialmente à luz das descobertas da neurociência, corroborando com a literatura que afirma que o bilinguismo beneficia o aumento das habilidades metacognitivas e metalinguísticas. Não reconhecem a presença da segunda língua como um desafio, exceto em casos específicos, em que o déficit de linguagem está predisposto. No entanto, é importante ressaltar que a falta de regulamentação estatal em relação ao ensino bilíngue e a escassez de professores qualificados representam desafios significativos.

Palavras-Chave: bilinguismo, aquisição de linguagem oral, desenvolvimento de linguagem.

Abstract

Bilingualism consists of the ability to communicate and express oneself fluently in two languages and can be classified according to the period of its acquisition. It is classified as simultaneous or compound when a child is born in a bilingual environment, sequential or coordinate when the second language is acquired in a bilingual school, and subordinate when it is acquired in contexts with distinct social, political, or economic relevance. Besides promoting neuroplasticity, bilingualism offers benefits such as improvements in memory, attention, executive functions, and phonological awareness. In children with Language Disorders, its acquisition is much slower, and in cases of Autism Spectrum Disorder and Down Syndrome, no negative effects are observed. Bilingualism is a global phenomenon, and there has been a significant increase in the number of schools offering bilingual foreign education. In recent decades, Brazil has experienced a substantial growth in foreign bilingual schools due to parents' interest in providing their children with greater opportunities through learning a new language. One of the concerns regarding this growth in the number of bilingual schools is the professional preparation of teachers, the expected performance levels for children of the age group they work with, and the ability to identify students who are “at risk” and know when to refer them for specialized evaluation. **Objective:** This study aims to investigate what bilingual early childhood education schools in Goiânia know about bilingualism, its benefits, and the challenges faced during the process of language acquisition and development in early education. **Method:** This study was conducted in two stages. First, a theoretical scope review was carried out on the subject, enabling the creation of the research instrument. Then, a qualitative and cross-sectional field study was conducted with coordinators of three bilingual schools based in Goiânia, Goiás. A questionnaire with 27 open-ended questions was applied, covering the institution and its operation, the introduction of the second language, teacher training, methodology and evaluation, benefits and challenges, family involvement, and school events. **Results and Analysis:** All the surveyed schools adopt English as the target language and do not set a minimum age for enrollment. They do not conduct initial interviews regarding children's linguistic development and highlight the lack of state regulation in the field. Although they recognize bilingualism as beneficial, they point to challenges such as parental insecurity, difficulty in hiring qualified professionals, and lack of student motivation. However, they do not see the presence of a second language as an obstacle. Despite these challenges, the institutions value the benefits of bilingualism, such as strengthening neural connections and enhancing executive functions. To address difficulties in second language acquisition, they provide support through remedial classes or referrals to specialists, ensuring that children fully develop their linguistic and cognitive skills. **Final Considerations:** The schools recognize bilingualism as a process that brings numerous benefits to early childhood education, particularly in light of neuroscience findings, which corroborate the literature asserting that bilingualism enhances metacognitive and metalinguistic skills. They do not view the presence of a second language as a challenge, except in specific cases where language deficits are predisposed. However, it is important to highlight that the lack of state regulation regarding bilingual education and the shortage of qualified teachers represent significant challenges.

key words: bilingualism, oral language acquisition, language development.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Comparativo de Bilinguismo entre: crianças típicas, com problemas de linguagem e outras condições:..... | 19 |
| Quadro 2 - Resultados do Instrumento Aplicado em Escolas Bilíngues e Programa Bilíngue..... | 29 |

Sumário

| | |
|---|---------------|
| 1. INTRODUÇÃO: | 8 |
| 1.1 CLASSIFICAÇÃO E CONTEXTOS DE AQUISIÇÃO..... | 9 |
| 1.2 BENEFÍCIOS..... | 11 |
| 1.3 DESAFIOS..... | 13 |
| 1.4 BILINGUISMO E TDL..... | 15 |
| 1.5 BILINGUISMO E OUTROS TRANSTORNOS..... | 17 |
| 1.6 EDUCAÇÃO BILÍNGUE ESTRANGEIRA..... | 23 |
| 2. METODOLOGIA: | 27 |
| 3. RESULTADOS: | 28 |
| 4. ANÁLISE: | 34 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: | 39 |
| BIBLIOGRAFIA: | 41 |

ANEXO 1:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APÊNDICE 1:

Instrumento da Pesquisa.

1 Introdução

É considerada bilíngue uma pessoa que fala fluentemente duas línguas diferentes. Bilinguismo consiste, segundo Medeiros *et al.* (2020) e Teodoro e Araújo (2019), na capacidade de se comunicar e se expressar em dois idiomas com fluência. Entretanto, ainda não há consenso sobre o conceito de bilinguismo entre os pesquisadores, devido à variável proporcionalidade em ambos os idiomas nos níveis de compreensão oral, leitura, fluência e escrita (Medeiros *et al.*, 2020; Teodoro e Araújo, 2019).

De acordo com Gabriotti e Zomignan (2020), o bilinguismo tornou-se a regra e não a exceção em inúmeros países, visto que cerca de dois terços da população mundial compreendem ou falam pelo menos dois idiomas. Assim, o número de escolas bilíngues de língua estrangeira, também conhecidas como Escolas de Elite¹, apresentou um aumento significativo no Brasil nas últimas décadas em função do processo de globalização.

O processo profundo e refinado de aquisição de uma língua envolve inúmeras funções cognitivas, executivas e de diversas áreas cerebrais. Quando em contexto bilíngue, esse processo se torna ainda mais complexo. Deste modo, o problema central que orientou esta pesquisa foi: “Como as escolas bilíngues de Goiânia percebem o processo de aquisição durante o período de desenvolvimento de linguagem na educação infantil bilíngue?”.

Para abordar este problema, inicialmente fez-se necessário conhecer sobre as classificações de bilinguismo, contextos de aquisição, além dos benefícios e desafios referentes à aquisição de linguagem, recorrendo a artigos científicos, livros e diretrizes sobre o tema.

O presente trabalho possui o objetivo de investigar o que as escolas infantis bilíngues de elite de Goiânia conhecem sobre o bilinguismo, seus benefícios e desafios durante o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem na educação infantil. Pretende também verificar quais as providências tomadas pelas escolas diante de possíveis obstáculos, como problemas na aquisição da língua materna ou da língua estrangeira.

O trabalho culminará em uma análise qualitativa dos dados colhidos através de um instrumento construído pelas autoras (um questionário que abrange o funcionamento da instituição, apresentação da segunda língua, formação do professor, metodologias e avaliação, benefícios e desafios, família e eventos escolares).

¹ A educação bilíngue também é comumente referenciada como educação de Elite ou de Prestígio, pois refere-se a um sistema educacional acessível a um grupo seletivo, geralmente com melhores recursos e maior qualidade de ensino (Megale, 2018).

1.1 Classificação e Contextos de Aquisição

Comumente, o bilinguismo é classificado quanto à sua aquisição em *simultâneo* ou *sequencial*. O bilinguismo *simultâneo* ocorre quando a criança nasce em um ambiente bilíngue, usualmente com pais de diferentes nacionalidades. O aprendizado *sequencial*, por sua vez, pode acontecer na infância, quando a criança aprende a língua materna em casa e é inserida em um ambiente escolar bilíngue; ou na idade adulta, quando o indivíduo entra em alguma instituição para aprender um segundo idioma (Garrido, López e Carballo, 2024; Pimentel, 2021; Marcelino e Verniano, 2022; Medeiros *et al.*, 2020; e Gabriotti e Zomignan, 2020).

Teodoro e Araújo (2019) apresentaram outra classificação, em que o bilinguismo pode ser classificado em três tipos: *composto*, *coordenado* e *subordinado*. Para os autores, o bilinguismo *composto* é aquele que ocorre quando a criança está inserida em um ambiente bilíngue desde o nascimento, por exemplo, quando o pai e a mãe são de nacionalidades diferentes. O *coordenado* ocorre quando a imersão se dá por uma instituição de ensino que tenha o objetivo de tornar a criança bilíngue. Já o *subordinado* refere-se à utilização de línguas diferentes em contextos que apresentam distintas relevância social, política ou econômica.

Segundo Batista e Freitas (2021), em situações de bilinguismo *composto* ou *simultâneo*, ou seja, quando a criança nasce em meio bilíngue, as duas línguas são adquiridas como se fossem sua língua materna. Portanto, língua materna será o termo usado para referenciar ambos os idiomas nesse contexto de aquisição.

É importante ressaltar a complexidade do bilinguismo no que tange a aquisição de linguagem. A aquisição da linguagem é o processo no qual a criança aprende sua língua materna, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal (Teodoro e Araújo, 2019).

Dias e Muner (2019) e Teodoro e Araújo (2019) referem que o processo de aquisição da linguagem ocorre entre zero e cinco anos de idade e se dá a partir do contato com o mundo e da interação com os familiares. A criança passa a compreender aquilo que ouve, estruturando sequencialmente tudo o que lhe for ofertado. Quando exposta a dois idiomas no tipo *simultâneo*, a criança possui maior probabilidade de falar como nativo das duas línguas. Medeiros *et al.* (2020) asseguram, por sua vez, que o aprimoramento da língua materna favorece e facilita a aquisição de um novo idioma no tipo *sequencial*, tendo em vista que os aspectos sintático, fonológico e lexical já estarão desenvolvidos no âmbito psicolinguístico.

Cruz-Ferreira (2006) *apud* Correa (2014) defende que o contexto em que a criança está inserida, onde sente necessidade de aprender a língua para se comunicar, é o que tornará a criança bilíngue.

A crença de que o monolinguismo seria a forma natural e a regra para a aquisição é colocada em cheque, já que a pesquisadora acredita que é a necessidade de comunicação e a exposição a contextos que irão tornar uma criança bilíngue, assim como a monolíngue vai aprender a utilizar apenas uma língua por não ter necessidade de mais do que isso (Correa, 2014, p. 6).

A aquisição *simultânea*, no âmbito familiar, permite com que duas línguas sejam aprendidas da mesma forma, utilizando os mesmos mecanismos cerebrais (Lourenço, Monteiro e Silva, 2024). Os autores (*op. cit.*) esclarecem que na forma *sequencial*, ou seja, após a língua materna ter sido adquirida, a segunda língua será aprendida seguindo os padrões já formados pela língua materna, o que pode explicar a presença de sotaque da língua nativa ao falar a língua estrangeira em adolescentes e adultos.

Diante do contexto de aquisição da segunda língua, um processo bastante comum é a mistura bilíngue. A mistura bilíngue ocorre quando a criança bilíngue mescla dois sistemas linguísticos sem intencionalidade. Geralmente ocorre quando lhe falta algum elemento para a frase, e a criança utiliza aquele que estiver em mais fácil acesso, ainda que em outra língua. Gabriotti e Zomignan (2020) apontam que a mistura bilíngue ocorre de forma que “as palavras gramaticais, a morfologia e a sintaxe são abruptamente interrompidas, como no exemplo: ‘*I put the forks en las mesas*’ (Eu coloquei os garfos nas mesas). No exemplo, metade da frase se encontra em inglês e a outra metade em espanhol” (Gabriotti e Zomignan, 2020, p. 22). Genesee (2002) e Gabriotti e Zomignan (2020) explicam que a mistura bilíngue acontece na fase inicial da aquisição do segundo idioma, tanto em crianças quanto em adultos, e vai diminuindo conforme atingem a proficiência na língua adicional.

Recentemente a Neurociência também tem contribuído para os estudos sobre o bilinguismo. Segundo Gabriotti e Zomignan (2020), há três áreas de associação envolvidas nos comportamentos de falar, planejar, aprender e memória em movimentos habilidosos. São elas: pré-frontal, parietal-temporal-occipital e sistema límbico. A linguagem é processada sequencialmente, desde a sua decodificação no córtex temporal posterior (área de Wernicke) até a sua expressão motora no lobo frontal posterior inferior (área de Broca). Em pesquisas sobre o cérebro bilíngue, Ojemann (1991), *apud* Gabriotti e Zomignan (2020), aponta que a partir de estudos com lesões cerebrais foi possível perceber que existem sistemas distintos para lidar com diferentes línguas. Explica que esta separação de áreas é evidenciada tanto no córtex frontal, como no têmpero-parietal.

Entretanto, em estudos recentes, Heidt (2024) reúne dados que contrapõem pesquisas anteriores. Em estudo sobre efeitos do AVC no cérebro, implantaram cirurgicamente eletrodos no córtex para registrar a atividade neural que foram traduzidas em um ecrã. Para atingir esse objetivo, foi implantado um sistema IA (Inteligência Artificial) para decifrar a fala bilíngue do paciente com módulos em inglês e espanhol (idiomas do paciente), os quais foram capazes de decodificar uma frase com 75% de precisão. O exame dos sinais registrados diretamente do córtex revelou que grande parte da atividade tanto para o espanhol (idioma nativo) e inglês (aprendido após o AVC) provinham da mesma área, não diferindo de crianças que cresceram bilíngues. Estas descobertas apontam que diferentes línguas compartilham pelo menos algumas características neurológicas.

1.2 Benefícios

Muito se fala sobre o bilinguismo na infância tornar o indivíduo mais inteligente que os demais. Para Teodoro e Araújo (2019) esta afirmação não é verídica. Entretanto, o bilinguismo torna sim, o cérebro mais estimulado e capaz de influenciar positivamente o futuro cognitivo, profissional, social e emocional da pessoa bilíngue. Inclusive, segundo Medeiros *et al.* (2020), ambas as línguas são ativadas nos cérebros bilíngues nos momentos em que são realizadas produções em qualquer uma das línguas.

Ademais, segundo Medeiros *et al.* (2020), a criança que cresce imersa em uma segunda língua pode desenvolver melhores habilidades metacognitivas de planejamento, monitoramento, controle linguístico e habilidades linguísticas essenciais a um bom leitor. Os autores (*op. cit.*) ainda acrescentam: “acredita-se que as crianças que aprendem um novo idioma apresentam benefícios em funções superiores na aquisição de suas línguas nativas, como atenção, memória, imaginação, inibição, programação, planejamento e a própria língua” (p.2).

Em uma revisão sistemática envolvendo bilinguismo e consciência fonológica, Medeiros *et al.* (2020) observaram que os resultados das habilidades preditoras de consciência fonológica de bilíngues podem ter uma relação bidirecional ao funcionamento da atenção executiva. Além disso, os pesquisadores destacaram que a idade pode desempenhar um papel importante nas habilidades linguísticas, no desenvolvimento da leitura, assim como aprimoramento na consciência fonológica. Os autores também relataram que:

Os bilíngues expostos à leitura precoce desenvolvem a leitura pela fonologia e os expostos tardiamente pelo apoio da semântica. Outro estudo identificou que crianças

bilíngues dependiam mais de habilidades de vocabulário, enquanto leitores monolíngues utilizavam mais habilidades de consciência fonológica para compreender a leitura (Medeiros *et al.*, p. 5, 2020).

Gabriotti e Zomignan (2020) asseguram que as habilidades linguísticas da criança refletem a quantidade de linguagem a que foram expostas, e ainda que diversos estudos apontem que falantes bilíngues possuem vocabulário menor em cada língua, eles afirmam que se somar a quantidade de vocabulário das duas línguas, obterá um vocabulário igual ou superior ao de monolíngues. Também afirmam que o mesmo acontece com seu conhecimento gramatical, ou seja, o bilinguismo amplia as possibilidades de repertório da criança.

Ainda sob o viés dos benefícios do bilinguismo, a literatura comenta sobre a relação do bilinguismo com as funções executivas que têm como processos primários: controlar e regular pensamentos, emoções e ações em situações cotidianas. Lourenço, Monteiro e Silva (2024) ressaltam que a prática de utilizar dois idiomas e ordenar o uso de acordo com o contexto “aumentam as conexões cerebrais, deixando-as mais robustas quanto às funções executivas ao longo da vida”.

Aprender mais de um idioma pode oferecer benefícios inesperados às crianças com Transtorno de Desenvolvimento da Linguagem. (...) as crianças bilíngues têm oportunidades de exercício diário, pois, dependendo dos contextos de comunicação, devem focar em um sistema linguístico enquanto inibe o outro, e isso melhoraria sua capacidade de focar a atenção e inibir informações interferentes mais em geral (Leonardo, 2014 citado por Ienco, 2024, p. 19).

Em estudo sobre a ação das funções executivas no processo de aquisição de uma língua estrangeira, Ortiz-Preuss (2019) resalta a importância da memória operacional e como ela atua em todas as tarefas linguísticas, pois ela é responsável pela ativação de palavras, recuperação sintática para ordenação de elementos frasais e conexão de informações oriundas da memória de longo prazo.

Segundo Goksan *et al.* (2024), na neurociência há evidências crescentes de que o bilinguismo altera a estrutura da substância cinzenta em áreas associadas à linguagem, e também em estrutura branca do cérebro. Fatores como idade de exposição aos idiomas, uso e proficiência impactam na atividade e na conectividade cerebral. Os autores também afirmam que a idade mais precoce de aquisição de dois idiomas foi associada a uma conectividade funcional mais forte entre o giro frontal inferior esquerdo com seu homólogo direito, bem como com o lóbulo parietal inferior direito.

Os benefícios apresentados pela Neurociência avançam para funções cognitivas e linguísticas. O que diferencia o cérebro bilingue do cérebro monolíngue, segundo Gabriotti e Zomignan (2020), é que o cérebro bilíngue apresenta maior desenvolvimento de funções

executivas, consciência fonológica mais desenvolvida e aumento das habilidades metacognitivas e metalinguísticas.

As crianças bilíngues também adquirem dois sistemas fonéticos, o que significa ter que manipular mais os sons de suas falas, aumentando, conseqüentemente, sua consciência fonológica. Quanto às habilidades metalinguísticas e metacognitivas, a necessidade constante de gerenciar a atenção entre duas línguas faz com que a criança reflita mais sobre a linguagem e ambiente inserido, o que provoca um aumento de tais habilidades (Lourenço, Monteiro e Silva, 2024; Gabriotti e Zomignan, 2020).

Outro aspecto favorável ao bilinguismo seria a maior neuroplasticidade. Por acessar constantemente dois códigos linguísticos, o cérebro bilingue apresenta maior desenvolvimento de funções executivas e maior plasticidade (Gabriotti, Zomignan, 2020; Lourenço, Monteiro e Silva, 2024). Gabriotti e Zomignan (2020) apontam que foram relatadas alterações plásticas em adultos jovens induzidas pelo bilinguismo, observadas no lóbulo parietal inferior esquerdo e em sua contraparte direita. Além disso, os autores ressaltam que a neuroplasticidade depende da quantidade e qualidade do uso deste segundo idioma.

Bialystok (2020), *apud* Lourenço, Monteiro e Silva (2024), demonstra indícios de que pacientes bilíngues com idade avançada tiveram um atraso no desenvolvimento de doenças como demência em até 4 anos.

O período de aquisição do bilinguismo (*simultâneo* ou *sequencial*) é um fator determinante para se observar diferentes modificações no cérebro. Gabriotti e Zomignan (2020) e Lourenço, Monteiro e Silva (2024) esclarecem que quando a segunda língua é adquirida após a infância, ela é mediada por sistemas neurais não idênticos ao da língua materna, o contrário do que acontece quando a aquisição é *simultânea*. Também afirmam que estudos com bilíngues *simultâneos* adultos, sugerem uma lateralização maior ao hemisfério direito, quando comparados a bilíngues *sequenciais* ou até mesmo monolíngues.

1.3 Desafios

Além dos benefícios apresentados, Ortiz-Preuss (2019), Medeiros *et al.* (2020), Gabriotti e Zomignan (2020) comentam que o sistema operacional no processamento da linguagem e comunicação, o monitoramento e controle inibitório são cruciais na produção da fala para pessoas bilíngues. Ao saber que há ativação paralela do léxico de ambas as línguas em

cérebros bilíngues, entende-se que o processo de alternância entre línguas é bastante complexo e requer controle sobre os diversos processos cognitivos e executivos.

O controle inibitório é responsável pela alternância entre línguas, pois o bilíngue precisa inibir o sistema linguístico não-alvo da comunicação e selecionar palavras ativadas na língua-alvo, evitando interferência entre elas. A atenção também é muito importante neste processo, pois quanto mais similares forem as línguas/palavras ativadas, mais difícil para o sistema resolver o conflito. Logo, maior é a demanda de atenção para garantir que a palavra-alvo na língua-alvo seja selecionada e produzida. Devido a isso, a alternância entre línguas pode interferir negativamente sobre o desempenho do falante (Ortiz-Preuss, 2019; Medeiros *et al.*, 2020; Gabriotti e Zomignan, 2020).

Apesar dos inúmeros benefícios, Ortiz-Preuss (2019) e Genesee (2002) afirmaram que as diferenças individuais também podem afetar o processo de aquisição de línguas, fato facilmente observado na variação de níveis de proficiência em turma de um ambiente escolar bilíngue. Genesee (2002) acrescenta que fatores como idade, estilo cognitivo, personalidade, tipo e proporção de exposição, assim como atitudes e motivações podem ser explicações para estas diferenças.

O fator idade, anteriormente citado, pode decorrer do período crítico, hipótese conhecida como HPC (Hipótese do Período Crítico), que discute um período no qual é possível adquirir a segunda língua. Essa hipótese é abordada por Genesee (2002) e Silva e Costa (2018), e justifica a dificuldade ou até mesmo o fim da possibilidade de um indivíduo adquirir um segundo idioma após o fim desse período. A HPC leva em consideração a maturação cerebral e afirma que o período de aprendizagem linguística vai desde os anos iniciais até a puberdade.

García e Rodriguez (2020) expressam que o baixo nível educacional ou limitações linguísticas dos pais podem influenciar a presença de distúrbios de linguagem em crianças bilíngues. Bishop *et al.* (2016) acrescentam que embora fatores genéticos e neurobiológicos contribuam para um distúrbio de linguagem, o desenvolvimento da linguagem também é influenciado pelo meio social da criança. Os autores (*op. cit.*) questionam as dificuldades que as crianças podem vivenciar com a função da linguagem no cotidiano, e que pode depender não apenas da natureza ou gravidade dos comprometimentos da linguagem e outros sistemas, mas também de quaisquer ajustes realizados para “neutralizar” o comprometimento da criança.

Bishop *et al.* (2016) alertam para a possibilidade de crianças com inglês como língua adicional que possuam dificuldades de aprendizagem na língua materna, além de que ter um idioma diferente em casa e na escola é um fator de risco para o baixo desempenho acadêmico.

Crianças com inglês como língua adicional apresentam desafios, porque pode ser difícil determinar se o baixo domínio do inglês reflete um problema de linguagem genuíno ou uma falta de exposição ao inglês. Onde há um problema de linguagem, isso será evidente na(s) língua(s) materna(s), mas a avaliação direta disso pode não ser viável. O relato de um membro da família, por entrevista ou lista de verificação, pode esclarecer se as habilidades da criança na língua materna estão ou não causando preocupação (Bishop et. al., 2016, p. 13).

Caffelli (2015) também salienta que a família e o contexto sociocultural influenciam o nível de aprendizado inicial da segunda língua e habilidades de leitura e escrita da mesma. Do mesmo modo, constata que não há diferenças reais em tarefas matemáticas e visuoespaciais em crianças bilíngues e monolíngues italianas de 7 a 13 anos, mas na leitura, devido ao fato de crianças bilíngues recorrerem à via fonológica, não apresentavam conhecimentos lexicais suficientes sobre a língua italiana. Outro aspecto ressaltado diz respeito ao tempo de exposição ao segundo idioma pretendido, pois muitas vezes a língua é utilizada apenas na escola, o que constitui um obstáculo à aquisição da língua estrangeira. Além disso, a distância de origem entre as duas línguas desempenha um papel importante para explicar as dificuldades enfrentadas pela criança, como ter o italiano a ser aprendido, mas língua materna como albanês, tagalo ou árabe-marroquino (Caffelli, 2015).

Um indicador importante quanto à gravidade das dificuldades de linguagem, é a resposta ruim à intervenção seja fonoaudiológica, seja por meio de outros cuidadores. O progresso ruim ajudaria a determinar a natureza das dificuldades de linguagem de uma criança com inglês como língua adicional ou desvantagens relacionadas (Bishop et. al., 2016).

1.4 Bilinguismo e TDL

Dentro da perspectiva de dificuldades no bilinguismo, o Transtorno de Desenvolvimento de Linguagem (TDL) deve ser pautado. García e Rodrigues (2020), em estudo sobre crianças bilíngues com TDL, afirmam que estas serão sim capazes de aprender um segundo idioma, entretanto, haverá déficits em ambas as línguas e sua aquisição será muito mais lenta comparadas com crianças de desenvolvimento típico. Segundo Cheuk, Wong e Leung (2005) *apud* García e Rodriguez (2020): “embora a exposição a múltiplos idiomas não seja responsável pelos distúrbios de linguagem, pode gerar uma sobrecarga adicional para crianças com essa dificuldade”. Os autores (*op. cit.*) enfatizam que as áreas lexicais e gramaticais terão um desenvolvimento abaixo do esperado, apresentarão maior número de erros gramaticais e expressões mais curtas em nível frasal, e que os problemas estão mais

relacionados à leitura e compreensão de texto do que às demandas orais. García e Rodriguez (2020) citam pesquisas que crianças com TDL apresentam maior dificuldade na leitura em termos de pronunciar palavras tanto em inglês quanto pseudopalavras.

Em bilíngues *simultâneos* com TDL, estes também apresentaram alterações de linguagem quando comparados com bilíngues *simultâneos* sem TDL. Os déficits encontrados envolviam morfologia verbal em bilíngues com TDL com o inglês dominante e espanhol-catalão como língua adquirida (García e Rodriguez, 2020).

Os autores acrescentam que as crianças com TDL bilíngues *simultâneas* apresentaram menos alterações de linguagem do que os bilíngues *sequenciais* em sua segunda língua, quando comparadas em testes de linguagem padronizados e em medidas de linguagem na morfossintaxe.

Castillo e Luengo (2024) comentam como efeitos negativos: maiores dificuldades de linguagem em crianças com problemas de linguagem juntamente com outras variáveis podem causar atrasos no seu desenvolvimento; diminuição da fluência verbal, interferência entre as duas línguas (claramente notado no surgimento de idiomas híbridos como *portuñol* – português e espanhol, *spanlish* – espanhol e inglês). Ainda quanto a interferência entre línguas, os autores citam fenômenos linguísticos profundos como léxico-semânticos e gramaticais, e superficiais como mudanças e empréstimos de códigos.

Em estudo sobre o bilinguismo em crianças com deficiências de desenvolvimento (DD), Bird, Genesee e Verhoeven (2016) reuniram informações sobre o TDL e outros transtornos. O TDL foi o mais estudado e encontraram evidências de que as habilidades de comunicação de bilíngues *simultâneos* e monolíngues com DD foram semelhantes para todos os grupos quando a língua predominante ou ambas as línguas das crianças bilíngues foram consideradas. Nas crianças com TDL, foi relatado que os bilíngues *sequenciais* têm desempenho pior comparados aos monolíngues em testes padronizados.

Ienco (2024) ressalta que aproximadamente 7% da população é afetada pelo TDL e que a condição do bilinguismo não desencadeia transtorno de linguagem. Também destaca que a criança com TDL não fica em desvantagem em relação aos monolíngues com o mesmo déficit. A autora (*op. cit.*) salienta que crianças com TDL apresentam velocidade de processamento reduzido na recepção, armazenamento e no acesso de informações linguísticas. No caso de crianças TDL bilíngues, o processamento, já lento, teria o dobro de informações para lidar, concordando com o senso comum de que inclui o bilinguismo como fator de desvantagem para crianças com TDL.

Uma semelhança entre crianças bilíngues e crianças com TDL, segundo Vender et. al. (2015), é que tendem a ter um vocabulário inferior, tempo de reação mais longo em testes de acessos lexicais, dificuldade na produção e compreensão morfossintática. Essas semelhanças são o que torna difícil identificar o TDL em crianças bilíngues, dificultando o processo de diagnóstico, identificando o TDL em crianças bilíngues que não o possuem, ou ao contrário, não o identificando em crianças bilíngues que realmente são afetadas. Os autores também ressaltam que essa dificuldade ocorre principalmente devido a ausência de instrumentos diagnósticos específicos para identificar distúrbios em crianças bilíngues e escassez de dados sobre o desenvolvimento típico da aquisição da segunda língua nos estágios iniciais (Vender et. al., 2015; Caffelli, 2015).

1.5 Bilinguismo e outros transtornos

Além do desempenho do bilinguismo descritos em crianças típicas, outros autores esclarecem como este processo ocorre em outras condições.

Garrido, López e Carballo (2024) asseguram que a exposição a uma língua estrangeira não tem efeito negativo sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outros estudos investigam o bilinguismo quando há comprometimento na língua materna. Garrido, López e Carballo (2024), em revisão sistemática sobre bilinguismo e TEA, encontraram que o nível de exposição à linguagem atua fortemente no desenvolvimento das habilidades lexicais e morfológicas, tanto em crianças com desenvolvimento típico, quanto com TEA monolíngues e bilíngues. Crianças TEA bilíngues não apresentaram diferenças significativas em relação àquelas com desenvolvimento típico quanto ao vocabulário receptivo e fluência verbal. As crianças bilíngues apresentaram maior coerência narrativa do que as monolíngues. Contudo, as crianças com TEA monolíngues e aquelas com desenvolvimento típico apresentaram melhor desempenho em memória verbal, produção de pronomes e leitura de palavras, quando comparados com as crianças com TEA bilíngues. Os autores concluíram que a quantidade de exposição à primeira língua desempenha um papel central no vocabulário e no desenvolvimento morfológico em ambos os grupos.

Bird, Genesee e Verhoeven (2016) descrevem sobre a escassez de estudos sobre o bilinguismo em crianças com deficiências de desenvolvimento (DD) como síndrome de Down

(SD). Relatam sobre como o bilinguismo é, por muitas vezes, uma necessidade. Em crianças com SD, as evidências sugerem que bilíngues *simultâneos* e *sequenciais* não são prejudicados com exposição bilíngue. Ressaltam que a inclusão das crianças bilíngues com DD em diferentes ambientes ou programas educacionais é limitada, e que é necessária uma implementação de políticas que proporcionem inclusão plena a uma gama completa de serviços de apoio.

As informações colhidas com relação às habilidades de linguagem, cognitivo-linguísticas e neurológicas com relação ao bilinguismo tanto em crianças típicas como em crianças com TDL, ou em outras condições como no TEA e SD aqui descritas, foram organizadas no quadro abaixo.

Quadro 1: Comparativo de Bilinguismo entre: crianças típicas, com problemas de linguagem e outras condições.

| | BILINGUISMO EM CRIANÇAS TÍPICAS | BILINGUIMOS EM TDL E PROBLEMAS DE LINGUAGEM | BILINGUIMOS EM OUTRAS CONDIÇÕES |
|---------------|--|--|--|
| Aquisição | <p>O período de aquisição do bilinguismo é um fator determinante para se observar modificações no cérebro. Quando é sequencial, a segunda língua é mediada por sistemas neurais diferentes da língua materna. (Gabriotti e Zomignan, 2020; Lourenço, Monteiro e Silva, 2024).</p> <p>Diferenças individuais como personalidade, idade, motivações, estilo cognitivo, tipo e proporção de exposição podem afetar o processo de aquisição (Genesee, 2002; Ortiz-Preuss, 2019).</p> | <p>Aquisição lenta da segunda língua quando comparadas com crianças de desenvolvimento típico (García e Rodriguez, 2020).</p> | |
| Vocabulário | <p>Crianças bilíngues apresentam vocabulário menor em cada língua, mas que ao somar, apresentam vocabulário igual ou superior ao de monolíngues (Gabriotti e Zomignan, 2020)</p> | <p>Crianças com TDL bilíngues e TDL monolíngues apresentam vocabulário inferior e tempo de reação mais longo em testes de acessos lexicais (Vender et. al. 2015)</p> | <p>Desenvolvimento típico em vocabulário receptivo no TEA (Garrido, López e Carballo 2024)</p> |
| Morfossintaxe | <p>A mistura bilíngue, também conhecida como interferência entre línguas, acontece na fase inicial da aquisição do segundo idioma e vai diminuindo conforme atingem proficiência (Genesee, 2002; Gabriotti e Zomignan, 2020).</p> | <p>Déficit em morfologia verbal (García e Rodriguez, 2020).</p> <p>Dificuldade na produção e compreensão morfossintática (Vender et. al. 2015).</p> | <p>Baixo desempenho em produção de pronomes no TEA (Garrido, López e Carballo 2024)</p> |

| | BILINGUISMO EM CRIANÇAS TÍPICAS | BILINGUISMO EM TDL E PROBLEMAS DE LINGUAGEM | BILINGUISMO EM OUTRAS CONDIÇÕES |
|------------------------|---|--|---|
| Morfossintaxe | Pode interferir negativamente sobre o desempenho do falante devido ao nível de complexidade exercida nesse processo, pois quanto mais similares forem os idiomas, mais difícil para os sistemas de atenção e controle inibitório operarem (Ortiz-Preuss, 2019; Medeiros <i>et al.</i> , 2020; Gabriotti e Zomignan, 2020) | <p>Maior número de erros gramaticais e expressões mais curtas em nível frasal (García e Rodrigues, 2020)</p> <p>Os bilíngues simultâneos com TDL apresentaram menos alterações linguagem na morfossintaxe do que os bilíngues sequenciais (Castillo e Luengo, 2024).</p> <p>Podem apresentar interferências linguísticas profundas como léxico-semânticos e gramaticais (Castillo e Luengo, 2024).</p> | |
| Consciência Fonológica | <p>Mais desenvolvida possui dois sistemas fonéticos) (Medeiros et. al. 2020; Gabriotti e Zomignan, 2020; Lourenço, Monteiro e Silva, 2024)</p> <p>Aumento das habilidades metacognitivas e metalinguísticas (Gabriotti e Zomignan, 2020; Lourenço, Monteiro e Silva, 2024).</p> | | |
| Leitura | <p>Maior apoio na via fonológica quando exposto precocemente e pelo apoio da semântica quando tardiamente (Medeiros <i>et al.</i> 2020);</p> <p>Não apresentaram conhecimentos lexicais suficientes sobre a segunda língua devido ao maior apoio na via fonológica (Caffelli, 2015)</p> | Dificuldade em leitura de palavras em inglês e pseudopalavras (García e Rodriguez, 2020) | Baixo desempenho na leitura de palavras no TEA (Garrido, López e Carballo 2024) |

| | BILINGUISMO EM CRIANÇAS TÍPICAS | BILINGUISMO EM TDL E PROBLEMAS DE LINGUAGEM | BILINGUISMO EM OUTRAS CONDIÇÕES |
|---|---|--|---|
| Compreensão Leitora | Crianças bilíngues dependem do vocabulário para compreender a leitura enquanto monolíngues utilizam mais habilidades de consciência fonológica (Medeiros <i>et al.</i> 2020). | Os problemas estão mais relacionados à compreensão de texto que às demandas orais (García e Rodriguez, 2020) | |
| Memória | Melhora na memória (Medeiros <i>et al.</i> 2020) | | Baixo desempenho em memória verbal no TEA (Garrido, López e Carballo 2024) |
| Funções Executivas e Habilidades Cognitivas | Aumento das habilidades em atenção, controle inibitório, programação e planejamento (Medeiros <i>et al.</i> 2020). Funções executivas mais robustas e desenvolvidas (Lourenço, Monteiro e Silva, 2024; Gabriotti e Zomignan, 2020). | Melhora no controle inibitório e atenção ao precisarem focar em um sistema linguístico enquanto inibe o outro (Ienco 2024). | |
| Outros | Atraso no desenvolvimento de doenças como demência em até 4 anos (Lourenço, Monteiro e Silva, 2024). Conectividade funcional mais forte entre o giro frontal inferior esquerdo com seu homólogo direito, e com o lóbulo parietal inferior direito (Goksan <i>et al.</i> , 2024). | Pode causar atraso no desenvolvimento de linguagem e diminuição da fluência verbal (Castillo e Luengo, 2024). Velocidade de processamento reduzido em recepção, armazenamento e acesso de informações, sendo o bilinguismo um fator de desvantagem para crianças com TDL (Ienco, 2024). | Não afeta negativamente em crianças com SD (síndrome de down) (Bird, Genesee e Verhoeven, 2016) |

| | BILINGUISMO EM CRIANÇAS TÍPICAS | BILINGUISMO EM TDL E PROBLEMAS DE LINGUAGEM | BILINGUISMO EM OUTRAS CONDIÇÕES |
|--------|---|--|---------------------------------|
| Outros | <p>Maior neuroplasticidade (Gabriotti e Zomignan, 2020; Lourenço, Monteiro e Silva, 2024).</p> <p>Foram relatadas alterações plásticas em adultos jovens induzidas pelo bilinguismo, observadas no lóbulo parietal inferior esquerdo e em sua contraparte direita (Gabriotti e Zomignan, 2020).</p> | <p>O baixo nível educacional ou limitações linguísticas dos pais podem influenciar a presença de distúrbios de linguagem em crianças bilíngues (García e Rodriguez, 2020).</p> | |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, a partir da pesquisa bibliográfica realizada de 2014-2024 sobre o tema.

1.6 Educação Bilíngue Estrangeira

Nas últimas décadas, foi possível perceber um grande aumento de escolas bilíngues estrangeiras no Brasil devido ao interesse que os pais têm de proporcionar a oportunidade dos filhos em aprenderem um novo idioma. Essa mudança possui grande influência do processo de globalização, que tornou a sociedade exposta a outras línguas desde cedo (Medeiros *et al.*, 2020).

Apesar do processo de educação bilíngue ser algo atual, Soares (2020) refere que no Brasil a educação bilíngue propriamente dita tem se desenvolvido há cerca de 500 anos ou mais. Também defende que é prejudicial isolar o fenômeno do bilinguismo nos dias de hoje de suas raízes históricas, sendo que o Brasil é um país pluricultural e que possui mais de 200 idiomas falados no território. Baker (2001), *apud* Soares (2020), descreve “[...] a educação bilíngue precisa ser relacionada ao contexto histórico de imigração assim como a movimentos políticos como os direitos civis, equidade de oportunidades educacionais, ações afirmativas e políticas (integracionistas, assimilacionistas)”.

O que caracteriza uma escola bilíngue, segundo Aragão e Modesto (2016), é o fato de ela ministrar as disciplinas tradicionais e o currículo nacional em, no mínimo, dois idiomas. Em algumas situações, o currículo aplicado é complementado com o internacional.

Por outro lado, diferentemente da educação bilíngue, o programa de educação bilíngue consiste no ensino da língua adicional como matéria para construção de conhecimentos em áreas diversas. Existem dois tipos: escolas bilíngues com um currículo adicional e com currículo optativo. Na escola bilíngue com currículo adicional, é oferecido um sistema de ensino ou instituição que busca implementar programas bilíngues em escolas regulares. Grande parte desses sistemas e programas fundamenta-se na abordagem conhecida como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, em português: Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem). O diferencial dessa metodologia está na ênfase dada à integração simultânea do ensino de conteúdos e do aprendizado da língua adicional. O CLIL é uma abordagem educacional com dois objetivos principais, utilizando uma língua adicional tanto para o aprendizado quanto para o ensino de conteúdo e da própria língua. Enquanto nas escolas bilíngues com um currículo optativo é oferecida a opção dos alunos em complementarem em seus estudos em inglês por meio de projetos ou aulas baseadas na abordagem CLIL (Megale, 2019).

Uma das preocupações deste cenário de aumento no número de escolas bilíngues estrangeiras no Brasil seria a preparação profissional dos docentes. O contexto da Educação Bilíngue exigiria um planejamento linguístico, e não apenas das questões filosófico-educacionais e metodológicas, como afirmam Marcelino e Verniano (2022). O professor de escola bilíngue deve considerar os efeitos de sua fala em sala de aula. Não deveria utilizar, por exemplo, elementos da língua materna como forma de amparo para o ensinamento do segundo idioma, pois atrapalharia a aquisição dos parâmetros da nova língua. Segundo os autores (*op. cit.*), o aluno continuaria em uma zona de conforto, utilizando estruturas simples e sem saber os dados linguísticos primários da segunda língua. Esta seria uma explicação para o fato de existirem muitos bilíngues que entendem bem o segundo idioma, mas emitem apenas a língua materna.

Além disso, Bishop *et. al.* (2016) frisam a importância de os profissionais estarem conscientes dos níveis esperados de desempenho de crianças da idade em que trabalham para que consigam identificar os alunos que estejam “em risco” e saibam quando encaminhar para uma avaliação especializada.

Caffelli (2015) aponta que os professores das escolas italianas ficam confusos sobre a possibilidade de que a criança bilíngue (geralmente *sequencial*, que aprende a língua adicional apenas na escola) possa sofrer um transtorno específico de linguagem, principalmente porque veem apenas os erros na segunda língua, sem saber das habilidades ou possíveis deficiências presentes na língua materna. Além disso, alega que foi observado um aprimoramento nas performances ao longo do tempo, demonstrando que as crianças devem se familiarizar com a língua adquirida, a fim de automatizarem os mecanismos necessários para acessar a leitura e a escrita. A dúvida dos professores sobre a existência de um distúrbio ou se a causa é devido ao bilinguismo, deve-se às performances dessas crianças.

Os estados do Rio de Janeiro e Santa Catarina foram os primeiros do Brasil a apresentarem documentos oficiais sobre o conceito de escola bilíngue. No Rio de Janeiro, deliberação CEE 341-2019 artigo 1º conceitua a escola bilíngue como um espaço em que duas línguas são faladas, com vivências culturais agregadas a contextos de aprendizagem e disciplinas. Em Santa Catarina, CEE nº 087-2016 artigo 1º apresenta um conceito similar, porém, com a possibilidade de utilizar duas ou mais línguas e experiências culturais em diferentes contextos. Além disso, é importante priorizar a formação docente. No Rio de Janeiro, a Deliberação CEE Nº 341 afirma que as escolas bilíngues devem contar com professores brasileiros devidamente habilitados para as disciplinas que lecionam, além de docentes que

possuam certificação de proficiência na língua estrangeira utilizada. Da mesma forma, em Santa Catarina, a Resolução CEE N° 087/SC estabelece critérios semelhantes (Megale, 2018).

Ao ser pesquisado sobre diretrizes e regulamentações quanto ao ensino bilíngue estrangeiro em Goiás, foram encontradas diretrizes apenas voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português, como a lei N° 9681, de 23 de outubro de 2015 que dispõe de Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito.

Também foram encontradas muitas pesquisas e publicações voltadas para Educação Bilíngue para surdos quando pesquisado sobre o ensino bilíngue.

Os autores Barbosa, Heinzle e Zimmermann (2022) apontam que os documentos atuais no Brasil não apresentam uma conceitualização de educação bilíngue, ou políticas para o ensino bilíngue de línguas estrangeiras, afetando na tomada de decisões para formação docente e gestão democrática escolar, deixando lacunas quanto à aplicação dentro do ambiente escolar.

Segundo David (2017), existem quatro programas de educação bilíngue que são aplicados no Canadá, Estados Unidos e Brasil, são eles: *imersão*, *submersão*, *transição* e *manutenção*.

O programa de *imersão* é apresentado como bem-sucedido pela experiência canadense. O Canadá tem duas línguas oficiais: inglês (língua materna de 58,5%) e francês (22,6% da população). De acordo com o autor, existem dois fatores relevantes nos programas de *imersão*: a distinção entre ensinar uma língua e ensinar por meio de uma língua, e a visão de que a língua atua como um papel principal juntamente com o currículo. No Canadá, a aquisição de uma língua ocorre por meio de outra que é usada em um nível médio de instruções na sala de aula de 50% a 100%, variando de acordo com a escola. O autor *op. cit.* também afirma que o tempo mínimo que o aluno precisa para garantir uma boa leitura e compreensão auditiva varia entre 4 e 6 anos de escolarização. David (2017) ressalta que estudos de educação bilíngue indicam que é mais prudente separar os idiomas em instrução para determinado grupo de disciplinas (como exemplo as exatas) e o outro idioma para outro grupo, priorizando a familiaridade dos alunos. No programa de *imersão*, o ideal é que a segunda língua seja instruída por no mínimo 50% do tempo, o autor afirma que no Canadá há uma forte colaboração dos pais, o que ajuda na obtenção dessa porcentagem.

Em relação ao programa de *submersão*, David (2017) esclarece que o que acontece é que “o grupo minoritário precisa se render a uma situação escolar, em que a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos”. O programa de *transição* também

apresenta um grupo minoritário que precisa aprender o idioma do grupo majoritário, a diferença está na forma de escolarização. Nesse programa, no início a criança é escolarizada 80% a 90% na sua língua materna, conforme o progresso, a língua da escola é cada vez mais utilizada até que cessem as aulas na língua materna. Já no programa de *manutenção*, usado em muitos países, é pretendido preservar ambas as línguas e culturas de crianças bilíngues, como exemplo os Estados Unidos da América. Esse programa é utilizado nas reservas indígenas em que as crianças fazem uso da língua materna para disciplinas ligadas à cultura indígena (arte, crenças e tradições) e do inglês para as disciplinas científicas (David, 2017).

A Psicolinguística esclarece como as intervenções pedagógicas com abordagens implícitas e explícitas de ensino da segunda língua podem afetar o processo de aquisição de linguagem. Ortiz-Preuss (2019) comenta que as principais etapas do processo de aquisição de duas línguas seguem esta sequência: *input* > *intake* > *interlíngua* > *output*. O *input* diz respeito a todo estímulo oral ou escrito da língua adicional recebido pelo aprendiz. O *intake* é a porção do *input* que é processada pelo aprendiz e mantida na memória de trabalho durante a tarefa de compreensão. O sistema de *interlíngua* é composto pela representação mental do que foi armazenado durante o *intake*. E o *output*, consiste na aplicação do conhecimento em tarefas orais e escritas. A diferença entre as abordagens implícitas e explícitas estarão no nível de consciência das intervenções pedagógicas. Na explícita, as orientações são dadas de forma clara, já na implícita, ocorre por meio subentendido. Ou seja, para que a aquisição da segunda língua aconteça, os estudantes deveriam, segundo a autora, registrar de forma consciente e compreender a estrutura e a forma-alvo entre as abordagens (*input* > *intake* > *interlíngua* > *output*).

Tabors (1997) *apud* Caffelli (2015) identificou as diferentes fases de desenvolvimento na educação bilíngue, que são: no primeiro estágio, as crianças usariam a língua materna mesmo que ninguém ao redor use; no próximo, a criança passa pela fase não verbal que devido a um maior número de *input* de segunda língua, tentará reter o máximo de conhecimento sobre o novo idioma, produzindo poucas ou nenhuma palavra dessa língua; e por fim, começará a utilizar nomes, verbos, adjetivos e formular frases originais, nesse período é comum notar algumas características da *interlíngua*. Esse fenômeno, segundo o autor, consiste em uma língua intermediária de quem está aprendendo uma nova língua, e que não corresponde nem à língua materna nem à língua adicional. É uma língua dinâmica e flexível, caracterizada por muitos erros como a transferência entre línguas ou mistura bilíngue. Esse último estágio possui uma

duração variável, dependendo da quantidade e qualidade de exposição à segunda língua, distância ou proximidade linguística entre as duas línguas e motivação do sujeito.

Neste sentido, Aragão e Modesto (2016) consideram difícil estabelecer as ações e motivações da escola bilíngue na atualidade e questionam: As escolas bilíngues atuais possuem como principal objetivo o intuito de aproveitar o mercado? E nós ainda acrescentamos: os professores são propriamente treinados e orientados para enfrentar quaisquer obstáculos, como uma criança que não acompanha a turma? Ou ainda, que possua dificuldades na língua materna? Ou particularmente na segunda língua?

O presente trabalho possui o objetivo de investigar o que as escolas infantis bilíngues de Goiânia conhecem sobre o bilinguismo, seus benefícios e desafios durante o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem na educação infantil.

2 Metodologia

Este trabalho foi elaborado em 2 etapas. A primeira constituiu em uma pesquisa bibliográfica, para possibilitar o levantamento de um escopo teórico sobre o tema atualizado. Foram pesquisados artigos nas plataformas Scielo (Scientific Eletronic Library Online), PubMed e Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), nos idiomas português, inglês, espanhol e italiano, a partir dos descritores previamente consultados no site "DeCS – Descritores em ciência da saúde": bilinguismo e desenvolvimento de linguagem, bilinguismo e distúrbio de linguagem, bilinguismo e atraso da aquisição de linguagem, bilinguismo e psicolinguística, bilinguismo e psicolinguística aplicada, avanço das escolas bilíngue no Brasil, bilinguismo e neurologia. Os artigos da pesquisa tiveram como base a publicação de artigos nos últimos 10 anos (2014-2024). A partir das informações colhidas na literatura especializada, com isso foi possível elaborar o instrumento de pesquisa.

Finalizando o primeiro momento foi realizada uma busca, na Secretaria de educação de Goiânia e na internet, por escolas bilíngues estrangeiras particulares em Goiânia. Um contato prévio foi estabelecido por telefone e por e-mail, com a Secretaria de educação e com as instituições para confirmar sua classificação como escola bilíngue estrangeira.

Foram levantadas 10 escolas bilíngues em Goiânia. Estabeleceu-se contato com todas, no entanto apenas 3 concordaram em participar da pesquisa. As coordenadoras das escolas

assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) anexo1, e concordaram em participar da pesquisa respondendo ao questionário elaborado pelas pesquisadoras.

O instrumento de coleta de dados incluiu 27 perguntas que abordaram os seguintes temas: informações sobre a instituição e seu funcionamento; apresentação da segunda língua; formação do professor; metodologia e avaliação; benefícios e desafios; família e eventos escolares. As respostas foram analisadas e correlacionadas com os achados na literatura.

A entrevista foi realizada *in loco* pelas pesquisadoras, com o tempo médio de duração de 30 minutos respondida pelas coordenadoras bilingues das escolas selecionadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e mantidas em um drive fechado, em que apenas as pesquisadoras e orientadora possuem acesso. A confidencialidade dos dados coletados será mantido em um drive seguro, onde levará acesso por login e senha, somente as participantes e a orientadora terão acesso aos dados. Após 5 anos o material impresso será incinerado e o virtual, deletado. As entrevistas foram agendadas previamente diretamente com as instituições de ensino. A coleta foi feita no mês de outubro e novembro, e logo após a coleta foram transcritas e analisadas qualitativamente. O estudo realizado é uma pesquisa de campo, qualitativa e transversal. A pesquisa foi subordinada ao Comitê de Ética de Pesquisa da PUC Goiás, CAAE:83515124.5.0000.003: seguindo a Resolução n 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas normas.

3 Resultados

A entrevista foi realizada em 3 escolas bilingues orais de Goiânia. Para garantir a confidencialidade das participantes, serão aqui referidas como “escola A”, “escola B” e “escola C”. Organizamos os resultados no quadro abaixo a fim de facilitar a visualização e entendimento dos dados coletados.

Quadro 2: Resultados do Instrumento Aplicado em Escolas Bilíngues e Programa Bilíngue

| Dados Sobre A Instituição E Funcionamento | Escola A | Escola B | Escola C |
|---|--|---|---|
| O que levou a escola ser bilíngue? Nasceu ou se transformou em bilíngue? | Nasceu bilíngue | Nasceu bilíngue | Segue um programa bilíngue |
| Qual o idioma-objeto de interesse da escola? | Inglês | Inglês | Inglês |
| Quais são as séries iniciais e a partir de que idade a criança ingressa na escola? | Ingressa entre 1 a 2 anos na primeira turma de educação infantil. | 2 a 3 anos para a primeira turma de educação infantil | 2 a 3 anos para a primeira turma de educação infantil |
| Existe um período limite para ingressar na escola? | Não existe limite. | Não existe limite. | Não existe limite. |
| Quanto tempo a criança fica na escola? Meio-período ou é integral? | Depende da necessidade dos pais | Depende da necessidade dos pais | Depende da necessidade dos pais |
| É realizado entrevista com os pais sobre o desenvolvimento da criança? | Não é realizado, os pais que que trazem as preocupações. | Não é realizado, os pais que que trazem as preocupações. | Não é realizado, os pais que que trazem as preocupações. |
| Apresentação Da Segunda Língua | Escola A | Escola B | Escola C |
| Como a segunda língua aparece no ambiente escolar? Desde a entrada? Todos os funcionários? Só nas aulas? Como funciona? Vocês têm um momento específico para cada língua ou existe preferência por uma delas? | Não são todos os funcionários que falam em inglês. São dadas 2 horas de aula em inglês e 2 em português. | Não são todos os funcionários que falam em inglês. Mas quem fala inglês, procura se comunicar no idioma em todos os momentos. Metade do tempo de horário de aula é designado para o inglês. | Não são todos os funcionários que falam em inglês. O inglês é dado por 50 minutos a 1 hora por dia. |
| Quando as crianças ingressam na escola, todas as conversas são realizadas no segundo idioma? Como acontece o | Todas as interações no momento do inglês são em inglês. | Todas as interações no momento do inglês são em inglês. | Todas as interações no momento do inglês são em inglês. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| primeiro contato com o ambiente bilíngue? | | | |
| Apresentação Da Segunda Língua | Escola A | Escola B | Escola C |
| Como vocês percebem a compreensão deste grupo diante a segunda língua? Existe alguma ferramenta para facilitar o acesso? | É percebido a compreensão a partir de comandos básicos. Utilizamos apoio de flashcards, brincadeiras, músicas, objetos reais e atividades lúdicas. | Utilizamos apoio de flashcards, brincadeiras, músicas, objetos reais e atividades lúdicas para facilitar a compreensão. | Utilizamos apoio de flashcards, brincadeiras, músicas, objetos reais e atividades lúdicas para facilitar a compreensão. |
| Como lidam com a mudança de língua? Existe alguma regularidade com os grupos iniciais ou com as crianças que ingressam mais tarde? | As crianças absorvem super-rápido. No início falam menos, mas apresentam bom entendimento. As crianças que entram mais tarde demoram um pouco mais para se adequar, mas logo conseguem acompanhar a turma. | No início estranham e falam menos. Não é percebido regularidade de reação com as crianças que entram mais tarde, depende da personalidade. | Passam pelo período de silêncio. . Não é percebido regularidade de reação com as crianças que entram mais tarde, depende da personalidade. |
| O que fazem para facilitar a aquisição da segunda língua do grupo que entra depois? | Não temos atividade para isso. | Oferecemos aulas de reforço e mediação mais próxima das professoras. | Utilizamos jogos e levamos as crianças para aulas em ambientes diferentes. |
| As crianças que são bilíngues, que tem ambiente familiar bilíngue, ficam na mesma sala das que ainda não são? | Sim. | Sim. | Sim. |
| Formação Do Professor, Metodologia E Avaliação | Escola A | Escola B | Escola C |
| Todos os professores são bilíngues? | Não, apenas os professores do inglês são bilíngues. | Não, apenas os professores do inglês são bilíngues. | Não, apenas os professores do inglês são bilíngues. |
| Quais os critérios para a contratação do professor? | Precisa ter certificação de proficiência de Cambridge. | Precisa ter certificado de proficiência, realizar prova escrita, dar aula | Precisa ter certificado de proficiência, experiência e afinidade com crianças. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | demonstrativa e passar por um treinamento. | |
| Formação Do Professor, Metodologia E Avaliação | Escola A | Escola B | Escola C |
| A escola oferece alguma formação para o professor bilíngue? | Não, realizamos reuniões pedagógicas abordando o bilinguismo e avaliamos os professores e orientamos no que precisa melhorar. | Sim, a própria escola oferece formação para o professor bilíngue. | Sim, temos formações constantes, treinamentos e supervisão. |
| Existe alguma metodologia ou abordagem específica para o ensino bilíngue na escola? | Utilizamos a proposta socioconstrutivista e trabalhamos mais a conversação da criança. | A escola segue a proposta em que o inglês dá continuidade no conteúdo em português. | Utilizamos o método CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i> , em português: Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) que permite que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas enquanto explora os conteúdos. |
| Como a escola integra duas línguas no currículo? | Na educação infantil são ofertados 2 horas de aula em inglês e 2 horas em português. Todos os dias. | A escola segue a proposta de 50% em que o inglês dá continuidade no conteúdo de português. | O tempo é de 50 minutos/ 1 hora por dia todas as turmas. |
| Em qual idioma são realizadas as avaliações? Percebem resultados diferentes entre as duas línguas? | Não temos avaliação na educação infantil. No final de cada bimestre são realizadas reuniões pedagógicas com as professoras e repassado um relatório descritivo da evolução da criança | No infantil não tem avaliação, realizamos reuniões pedagógicas. | Não temos avaliação no infantil, realizamos reuniões com as professoras para saber do desenvolvimento das crianças. |
| Existe alguma regulamentação para se ter um coordenador bilíngue? Qual a diferença entre um coordenador bilíngue e geral? | É preciso ter um coordenador bilíngue que fale em inglês para que consiga mediar as questões específicas do ensino da segunda língua | Ainda não existe uma regulamentação para isso, mas optamos por questões funcionais. A coordenadora bilíngue coordena todas as questões relacionadas ao inglês. | Sim, coordenadora bilingue revolve as questões do inglês, dos professores, e para ter um melhor manejo e organização. |

| Benefícios E Desafios | Escola A | Escola B | Escola C |
|--|--|--|---|
| A aquisição da segunda língua atrapalha ou beneficia o desenvolvimento da língua materna? | Não acredito que cause prejuízo, até porque já é comprovado que a criança de até 4 anos está apta para aprender 4 idiomas. | Acredito que beneficia, é uma questão de expandir as conexões neurais, exigir mais o processamento, o fortalecendo. Mas acredito que existem casos específicos de problemas de aprendizagem em que o segundo idioma não é favorável. | Beneficia em todos os sentidos, o cérebro bilingue ele funciona de maneira mais flexível para se adaptar a coisas diferentes. |
| Quais os principais obstáculos observados pela presença da segunda língua? | Não observamos obstáculos pela presença da segunda língua. | Não observamos obstáculos no aprendizado ou desenvolvimento da criança, vemos mais obstáculo na insegurança da família e achar profissional pedagogo bilíngue. | Às vezes é o interesse dos alunos no conteúdo, porque a gente tem turmas heterogêneas, então criar uma aula que consiga colocar todos juntos. |
| Como lidam com as diferenças de aquisição? | Aulas de reforço e professor de apoio. | Aulas de reforço, professor de apoio e mais atenção a essas crianças. | Aulas de reforço e professor de apoio. |
| Há algum suporte para os alunos que possuem dificuldade para adquirir a segunda língua? | Sim, fazemos encaminhamentos para pedagoga da escola. | Sim, temos aula de reforço no contraturno. | Sim, temos aula de reforço no contraturno |
| Como fazem quando existe problema na língua materna? Modificam o acesso ou fazem encaminhamentos externos? | Fazemos encaminhamentos externos para fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo. E comunicamos as famílias. | Fazemos encaminhamentos externos para fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo. E comunicamos as famílias. | Fazemos encaminhamentos externos para fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo. E comunicamos as famílias. |
| Família E Eventos | Escola A | Escola B | Escola C |
| Como é a orientação aos pais em relação à língua? Eles são orientados a utilizar a | São orientados a colocarem músicas, desenhos, utilizar objetos reais, para | São orientados a que usem o máximo possível a segunda língua em casa, desde que dentro da realidade deles, | Com relação à língua, eles são orientados a utilizar a segunda língua em casa, por meio de desenhos ou músicas. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| segunda língua em casa? E quando não sabem a segunda língua? | garantir uma melhor vivência com o inglês. | então já garante uma convivência com o segundo idioma melhor. | |
| Família E Eventos | Escola A | Escola B | Escola C |
| A escola fornece eventos culturais que promovam o idioma escolhido? | São realizados eventos culturais nas datas comemorativas. Temos aulas expositivas para as famílias assistirem em que utilizamos apenas o inglês, momentos para realizar receitas culinárias com as crianças. | São realizados eventos culturais nas datas comemorativas. E eventos em que os alunos apresentam em português e inglês, e que tenha momentos de socialização com os pais. | São realizados eventos culturais nas datas comemorativas. Seguimos o calendário americano, para os eventos. Também temos aulas expositivas para as famílias. |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir das respostas ao instrumento de pesquisa (2024).

4 Análise

Sobre as instituições e seu funcionamento, tanto a escola A como a B, nasceram bilíngues, enquanto a escola C declara seguir um “programa bilíngue”. 100% das escolas possuem o inglês como idioma-alvo.

Quanto à idade de ingresso, nas escolas B e C o ingresso se dá a partir dos 2 ou 3 anos, e na A, entre 1 e 2 anos. Nenhuma delas delimita idade para ingresso. A escola A não possui critérios de integração na segunda língua para crianças que ingressam mais tarde. As escolas B e C oferecem suporte a este grupo, com aulas de reforço no contraturno e mediação mais próxima das professoras.

As 3 escolas possuem a disponibilidade de meio período e período integral. Nenhuma delas realiza entrevista inicial sobre o desenvolvimento da linguagem. Relatam que geralmente os próprios pais apontam alguma necessidade da criança durante a matrícula.

As respostas das entrevistas revelam a ausência de uma investigação das escolas bilíngues sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem das crianças. Essa lacuna é preocupante, considerando a complexidade do processo de aquisição bilíngue, que exige um olhar atento e embasado. Em especial, destaca-se o risco de que sinais de transtornos de linguagem sejam confundidos com manifestações típicas do bilinguismo, como transferências interlinguísticas ou períodos de mutismo.

A literatura aponta que uma investigação inicial bem estruturada seria interessante para identificar as necessidades linguísticas e educacionais das crianças. Bishop *et al.* (2016) enfatizam que relatos familiares podem ser cruciais para esclarecer dúvidas sobre a aquisição da língua materna e identificar possíveis preocupações. No entanto, a coleta de informações pode evitar negligência de sinais de alerta, comprometendo o processo de aprendizagem da criança.

Quanto à possibilidade de confundir os sinais, Castillo e Luengo (2014) referem que a interferência entre línguas é considerada como efeito negativo em crianças com problemas de linguagem, podendo causar atrasos no seu desenvolvimento.

Todas as escolas utilizam ferramentas diversas para o primeiro contato com o ambiente bilíngue. São utilizados *flashcards* (cartões de estudo com imagens ou palavras), músicas, comandos, objetos reais e atividades sensoriais e lúdicas para facilitar o acesso à língua estrangeira. E no que refere à reação inicial das crianças frente a mudança de língua, A, B e C relatam estranhamento e diminuição da fala, com respostas curtas, mas que se adaptam bem.

As escolas B e C apontaram o fator de personalidade como preditor de adaptação das crianças que ingressam mais tarde no ambiente bilíngue.

Existe um período chamado período do silêncio que toda pessoa que vai ter contato com uma nova língua, passa por esse momento. Eu não digo que é nem acanhamento, porque a pessoa pode ser até bem expansiva, mas ela também vai afastar por esse momento. Não é percebido regularidade. Tem criança que é mais tímida do que outra, varia de criança para criança (Escola C).

As escolas A, B e C observam que as crianças passam inicialmente por uma fase não verbal ou de mutismo, conforme descrito por Tabors (1997) *apud* Caffelli (2015), em que as crianças tentam reter o máximo de conhecimento e produzem poucas ou nenhuma palavra da língua adicional. Sendo assim, as crianças apresentarem esse comportamento apenas no início é considerado comum, devido ao maior número de *input* dessa segunda língua. Entretanto, caso esse período persista, deve-se realizar encaminhamento para profissionais externos.

Quando questionadas sobre a separação de crianças que vivem em um ambiente familiar bilíngue em salas diferentes das demais, 100% das respostas indicaram que todas permanecem na mesma sala, independentemente do contexto linguístico familiar.

Acerca dos benefícios e desafios, 100% afirmam que observam benefícios no desenvolvimento da língua materna e na segunda língua. A escola A afirma que as crianças conseguem absorver bem os conteúdos ministrados em inglês. A escola B reconhece que o bilinguismo “fortalece o processamento cerebral” e que há maior “expansão de conexões neurais”. Entretanto, a escola B acredita que possam existir casos específicos de problemas de aprendizagem em que o segundo idioma não é favorável, mas que ainda não tiveram essa vivência.

Todas as respostas apontaram para os inúmeros benefícios que o bilinguismo apresenta, destacando aqueles evidenciados pela Neurociência. Lourenço, Monteiro e Silva (2014) afirmam que o bilinguismo aumenta as conexões neurais, tornando-as mais robustas quanto às funções executivas ao longo da vida. Quanto à capacidade de absorção das crianças que a escola A comentou, o estudo de Dias e Muner (2019) e Teodoro e Araújo (2019) identificam a faixa etária de zero a cinco anos como o período mais propício para a aquisição de uma segunda língua, devido à maior plasticidade cerebral.

Por outro lado, a escola B cita que o bilinguismo pode atrapalhar em situações específicas de aprendizagem. Castillo e Luengo (2024) reforçam essa ideia, indicando como efeitos negativos maiores dificuldade de linguagem em crianças que possuam problemas de linguagem predispostos, assim como outras variáveis podem causar atraso no seu

desenvolvimento. Para lidar com essas situações, as escolas adotam aulas de reforço e encaminhamentos para especialistas.

No que se refere aos desafios encontrados, a escola B identificou algumas dificuldades, como a insegurança das famílias em relação ao ensino bilíngue e a contratação de profissionais qualificados para essa função. Por outro lado, a escola C destacou o baixo interesse dos alunos nos conteúdos, especialmente entre aqueles que estão tendo contato com o inglês pela primeira vez. Além disso, a escola A mencionou que um dos desafios para o professor de inglês é elaborar aulas niveladas que sejam interessantes e envolvente para todos os alunos devido a diferença de níveis de inglês entre eles.

Correa (2014) aponta que o contexto e a necessidade são determinantes para o sucesso bilíngue. Além disso, as escolas B e C relataram que a personalidade das crianças também pode influenciar o processo de aquisição. Genesee (2002) aponta fatores como idade, estilo cognitivo, personalidade, tipo e proporção de exposição, assim como atitudes e motivações que podem afetar o processo de aquisição da segunda língua.

A escola B identificou obstáculos adicionais, como a insegurança das famílias quanto aos resultados do ensino bilíngue e a dificuldade em contratar profissionais capacitados. A escassez de pedagogos bilíngues reflete a ausência de regulamentação específica para o ensino bilíngue no Brasil, conforme mencionado por Barbosa, Heinzle e Zimmermann (2022).

Todas as escolas fornecem aulas de reforço e professor de apoio (para casos de crianças que apresentem dificuldade na aquisição da segunda língua).

Quando há problemas na língua materna, todas as escolas responderam que realizam encaminhamentos externos para fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos. Contudo, solicitam à família que não modifiquem o acesso à língua estrangeira.

Não modificamos o acesso ao inglês e tem sido muito tranquilo. Tivemos crianças que apresentaram dificuldade na língua materna, mas que estava indo bem no inglês. Também tivemos duas crianças com TEA que conseguiam acompanhar bem a turma, uma delas com 4 anos já lê fluentemente o inglês e o português (Escola B).

Bishop *et al.* (2016) salientam que o profissional responsável pela intervenção com crianças que possuem dificuldade de linguagem é o fonoaudiólogo. Também acrescentam que estas podem ser identificadas e encaminhadas por psicólogos, professores e pedagogos.

Com relação à metodologia adotada, a escola A faz uso do socioconstrutivismo, e foca na interação e conversação da criança. São ofertados 2 horas de aula em inglês e 2 horas em português. A escola B também adota a proposta de utilização de 50% do tempo em cada língua, mas informa que não segue uma abordagem específica. O inglês é empregado como uma forma

de complementar e dar continuidade ao conteúdo ensinado em português. Já a escola C, por ser uma escola com programa bilíngue, utiliza o método CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, em português: Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem), utilizado durante 50 minutos a 1 hora por dia. As avaliações de todas as escolas se dão com relatórios descritivos da evolução das crianças.

As escolas A e B utilizam o programa de imersão, defendido por David (2017), em que a segunda língua é ensinada em pelo menos 50% do tempo. A escola C, por sua vez, segue a abordagem CLIL, como descrito por Megale (2019), que utiliza a língua adicional para ensino de conteúdos, além de promover o aprendizado da própria língua.

Coincidentemente, a escola que aponta como desafio nivelar as aulas é a escola que possui menor nível de *input* em período escolar, então o tempo em que a criança é exposta ao inglês aparentemente é o que influencia no processo de aquisição e aprendizagem do segundo idioma.

Quanto à formação do professor, as 3 escolas declararam que apenas os professores das aulas em inglês são bilíngues. Para contratar o professor bilíngue, todas referiram solicitar certificado de proficiência no inglês. A escola B acrescentou que também fazem uma prova escrita, aula demonstrativa e treinamento. A escola C destacou como critério a experiência em sala de aula bilíngue e gostar de trabalhar com crianças.

As escolas B e C fornecem formações específicas e treinamentos destinados aos professores bilíngues. A escola A realiza reuniões pedagógicas anuais para abordar o bilinguismo, avaliar rendimento e orientar aspectos que necessitam de melhoras.

Todas as escolas reconhecem a necessidade de ter um coordenador bilíngue que domine o inglês, para mediar as questões relacionadas ao ensino da segunda língua. A escola B acrescentou:

[...] ainda não existe uma regulamentação para isso, mas por questões funcionais, foi necessário ter dois coordenadores. Pois dependendo do sistema que a escola adota, tem que ter todo um funcionamento diferente para tomar conta desse sistema. Então é como se fosse uma escola dentro de outra escola.

Em relação à contratação do professor bilíngue, as escolas seguem regulamentações de outros estados, como às Resoluções CEE N° 341/RJ e CEE N° 087/SC que exigem que as escolas bilíngues devem conter professores brasileiros devidamente habilitados para as disciplinas que lecionam, além de docentes que possuam certificação de proficiência na língua estrangeira utilizada. Apesar de no Estado de Goiás não possuir diretrizes próprias, as escolas

buscam conformidade com regulamentações de outros Estados. Além disso, todas optaram por contar com coordenadores bilíngues para supervisionar e estruturar o sistema bilíngue.

As 3 instituições relatam que orientam os pais a utilizarem a segunda língua em casa o máximo possível, mesmo que não sejam fluentes no inglês. Que apareça em desenhos, músicas e os móveis sejam etiquetados em inglês. A escola B orienta que o uso da segunda língua ocorra na realidade de cada família, mas que a quantidade de horas que a própria escola oferece já é muito superior às outras escolas, o que garante uma boa convivência com o inglês. A escola C realiza reuniões periódicas para esclarecer que a criança não se tornará fluente em apenas 1 ano na escola, que “se o inglês não faz sentido para aquela criança, não possui momento nenhum na vida cotidiana em que o inglês seja utilizado, a aprendizagem será muito mais difícil e desinteressante.”

Todas as instituições realizam eventos culturais para integrar o inglês. A e C responderam que, além dos eventos culturais, realizam momentos chamados de “Open House”, em que as famílias são convidadas a assistirem e participarem das aulas do momento em inglês, para que também aprendam juntamente com os filhos. A escola A também realiza atividades como “Cooking Time” (hora de cozinhar), em que as crianças aprendem receitas culinárias utilizando o inglês. A escola B expôs que são realizados eventos em que os alunos apresentem em português e inglês, e que seguem o calendário brasileiro para as festividades. A escola C propõe eventos seguindo o calendário americano, a fim de trazer um pouco dessa cultura para as crianças e famílias.

Todas as escolas enfatizam o uso exclusivo da segunda língua em sala de aula, conforme Marcelino e Verninano (2022), evitando a dependência da língua materna como suporte. No entanto, desafios como a exposição limitada ao idioma fora da escola são comuns. Caffelli (2015) ressalta que o uso insuficiente da segunda língua em outros contextos pode prejudicar a aquisição. Para mitigar esse problema, as escolas promovem eventos culturais e orientam as famílias sobre o uso do inglês em casa, alinhando-se à Deliberação CEE 341/2019 artigo 1º do Rio de Janeiro, que conceitua as escolas bilíngues como espaços de vivências culturais e integração linguística.

5 Considerações finais

Em síntese, as escolas percebem o bilinguismo como um processo benéfico para a educação infantil, fazendo referência principalmente à Neurociência. A literatura afirma que o bilinguismo aumenta as habilidades metacognitivas e metalinguísticas, tanto em crianças típicas, quanto em crianças neuroatípicas, assim como maior neuroplasticidade.

Quanto aos desafios, destacaram que não percebem a presença da segunda língua como um aspecto desafiador, mas a insegurança dos pais, dificuldade de contratar professores bilíngues qualificados e a necessidade de estratégias pedagógicas que mantenham os alunos engajados. Além disso, características individuais como a personalidade e a motivação dos alunos, também foram identificadas como fatores que podem impactar o sucesso do aprendizado bilíngue. A escola B também comentou que podem existir casos específicos em que o bilinguismo não seria indicado, e conforme a literatura estudada, seria em casos em que existem déficits de linguagem pré-dispostos.

Após o descrito pela literatura atual, é evidente que o bilinguismo, em si, não ocasiona problema de linguagem. Inúmeras pesquisas comprovam, inclusive, o contrário disso. Contudo, todos os estudos concordam ao afirmar que pessoas com transtornos ou dificuldades de linguagem na língua materna terão dificuldades em uma segunda língua. Isto porque, embora aborde-se duas línguas, estas se organizam em uma mesma linguagem. De maneira que, uma criança com transtorno de linguagem na língua materna evidentemente apresentará transtornos na segunda língua.

Um achado significativo é a ausência de investigação das escolas sobre o desenvolvimento linguístico das crianças no momento da admissão. Essa lacuna pode levar à identificação tardia de possíveis problemas e comprometer o acompanhamento individualizado. Embora as escolas demonstrem atenção à diferenças de desempenho linguístico entre os alunos, realizando encaminhamentos externos e provendo aulas de reforço quando identificam necessidade, a presença de uma entrevista ou questionário que tenham o objetivo de conhecer o desenvolvimento de linguagem da criança, aceleraria o encaminhamento para uma intervenção precoce.

A partir dos desafios identificados neste estudo, torna-se evidente a necessidade de que os órgãos governamentais e estaduais desempenhem um papel mais ativo na regulamentação da educação bilíngue de língua estrangeira. A formalização de diretrizes específicas, que

considerem a formação docente, as práticas pedagógicas adequadas, é essencial para garantir a qualidade e a eficácia desse modelo educacional.

Cabe também, à Fonoaudiologia, encontrar espaços nestas instituições bilíngues, a fim de auxiliar na prevenção e identificação de transtorno de linguagem, bem como contribuir com os conhecimentos da área sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, H. S. de .; MODESTO, M. M. Evidências de bilinguismo em escolas privadas na Região Metropolitana do Recife à luz das teorias de Baker, Krashen e Grosjean. **Revista Lumen**, Recife, v. 25, n. 1, p. 65–82, 2016. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/477>.
- BARBOSA, I. V. .; HEINZLE, M. R. S. .; ZIMMERMANN, L. Políticas Públicas Para O Ensino Bilíngue: Desafios Para A Formação De Professores. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 795–811, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71152>.
- BATISTA, B. N.; FREITAS, M. C. M. A. Os benefícios do bilinguismo nos anos iniciais do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 87561–87575, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35599>.
- BIRD, E. KR; GENESEE, F.; VERHOEVEN L. Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*. Canadá. Vol. 63, p. 1-14. 2016. Disponível em:
- BISHOP, D. V. M.; SNOWLING, M. J.; THOMPSON, P. A.; GREENHALGH, T.; CATALISE consortium. CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*. 2016. Disponível em:
- CAFFELLI, J. L'Acquisizione del Linguaggio e il Bilinguismo nella Scuola Primaria: Percorsi di Sviluppo Nell' Aprendizimento della SEGUNDA LÍNGUA. Dolores Rollo; Fabio Celi. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia e Neurociência cognitiva. Dipartimento di Neuroscienze, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1889/2990>.
- CASTILLO E. J. A., LUENGO D. D.. Indagar si el bilingüismo influye en el diagnóstico del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). El caso particular de bilingüismo (mapudungun/español) en Chile. *Revista Científica Signos Fónicos*. 2024,10(1):14-28. Disponível em: <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cdh/article/view/3060>.
- CORREA, T. H. Educação Bilíngue – Preconceitos e Verdades. Tese Mestrado em Letras – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. 2014. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VSAAPPIL-Ling/article/view/139>.
- DAVID, P. D. Educação Bilíngue: Possibilidades e Limitações. *Revista Thêma et Scientia*. Vol.7, n 2. Jul. 2017. Disponível em: <https://ojsrevistas.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/907>.
- DIAS, I. A.; MUNER, L. C. Os benefícios do Bilinguismo para o Desenvolvimento cognitivo Infantil em Crianças de Dois a Seis Anos. *Revista AMAzônica*, pag 235, ano jan-jun, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/5166>
- GABRIOTTI, R. B.. ZOMIGNAN, R.. O Cérebro Bilíngue: Processos cerebrais durante a aquisição de linguagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 08, Vol. 16, pp. 68-96. Agosto de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cerebro-bilingue](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cerebro-bilingue)
- GARCÍA, D. T. M.; RODRIGUEZ, V. M. A. *Transtorno del Desarrollo del Lenguaje y Bilinguismo*. Universidade de La Laguna. 2020. Disponível em:
- GARRIDO, D.; LÓPEZ, B.; CARBALLO, G. *Bilingualism and language in children with autistic spectrum disorder: a systematic review*. *Neurología (English version)*, Vol 39, Issue 1, Jan-Feb 2024, pages 84-96. Disponível em:

GENESE, F. Desenvolvimento da Linguagem Bilíngue em Crianças Pré-Escolares. IN: BISHOP. Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais. Reivinter, 2002, p. 73-96.

GOKSAN S, ARGYRI F, CLAYDEN JD, LIEGEOIS F, WEI L. *Early childhood bilingualism: effects on brain structure and function* [version 2; peer review: 2 approved]. F1000Research 2020, 9:370. Disponível em:

HEIDT, A. *First 'bilingual' brain-reading device decodes Spanish and English words*. Nature, Vol. 629, p. 981, 2024. Disponível em:

IENCO, G. *Bilinguismo e competenza espressiva morfosintattiche: Protocollo di screening in età prescolare*. *Journal of Advanced Health Care*, 2024. Disponível em: <https://www.jahc.it/index.php/jahc/article/view/356>.

LOURENÇO, C. U.; MONTEIRO, E. M. M.; SILVA, L. A. d. O. Bilinguismo e neurociência: A educação aliada a uma vida mais saudável. *Revista Camalotes*. 2024. Disponível em:

MARCELINO, M.; VERNIANO, M. I. Teorias de Aquisição da Linguagem e o Professor de Educação Bilíngue: a importância do planejamento linguístico. *Entretexos*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 129-147, 2022. Disponível em:

MEDEIROS, A. C. D. de; SANTOS, M. F. P.; VARELA, F. V. C.; ROCHA, T. A. L.; MESSIAS, B. L. C.; AZONI, C. A. S. *Bilingualism in the development of phonological awareness skills: an integrative literature review*. *Revista CEFAC*, v. 22, n. 4, p. e0320, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/tThWmSSJCqfPvjGfYGM8WPw>

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Organizador. *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo : Fundação Santillana, 2019. Cap. 1, p. 13-28. Disponível em: [www.revel.inf.br].

MEGALE, A. H. Educação Bilíngue De Línguas De Prestígio No Brasil: Uma Análise Dos Documentos Oficiais. *Revista.pucsp.br/esp* | ISSN: 2318-7115, volume 39 número 2 ano 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653>.

ORTIZ-PREUSS, E. *Psicolinguística do Bilinguismo: Implicações em Processos Formais de Aquisição de Línguas*. *Ilha do Desterro* v. 72, nº 3, p. 291-309, Florianópolis, set/dez 2019. Disponível em:

PIMENTEL, I. N. *O Ensino Bilíngue na Infância e o Desenvolvimento Cognitivo*. Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação Curso de Pedagogia, 2021.

SILVA, L. K.; COSTA, A. C. D. O ensino da língua inglesa para crianças: uma discussão sobre as implicações do bilinguismo na infância. *Anais eletrônicos do IV seminário formação de professores e ensino de língua inglesa*. 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10039>

SOARES, A. C. B. B. *Do Ensino de Língua Estrangeira à Educação Bilíngue: Uma Breve Análise da Educação para o Bilinguismo no Brasil*. *Revista Diadorim*. Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 154-173. 2020. Disponível em:

TEODORO, I. A. V.; ARAÚJO, V. S. D. O bilinguismo nos processos de aquisição da linguagem nos anos iniciais e seus benefícios. *Revista Anhanguera Goiânia* v20, n. 1, Jan/dez. P. 13-27, 2019.

VENDER, M.; GUASTI, M. T.; GARRAFFA, M.; SORACE, A. *Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio: Somiglianze e differenze*. *Unitrento Bilinguismo Conta*. Edimburgo, 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título O bilinguismo na educação infantil de escolas bilíngues da cidade de Goiânia. Nossos nomes são Gabriely da Rocha Silva e Marcele Briano Castro, graduandas do curso de Fonoaudiologia e fazemos parte deste projeto. Este projeto está sob a responsabilidade da Professora/Orientadora Ma. Larissa Seabra Toschi. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Professora Ma. Larissa Toschi, através do número (62) 98144-0439, ou com as componentes do projeto Gabriely da Rocha Silva, através do número (64) 99213-8475 e Marcele Briano Castro, através do número (94) 99901-7388, ligações a cobrar (se necessárias) ou através dos e-mails larissatoschi@gmail.com, marcelebriabo01@gmail.com, gabrielydarocha@icloud.com ou no endereço físico de trabalho da pesquisadora responsável: R. 232, 128 - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, 74605-120, PUC Goiás - Área 5). Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: As pesquisadoras são: Larissa Seabra Toschi, Gabriely da Rocha Silva e Marcele Briano Castro. O motivo desta proposição de pesquisa é conhecer o processo de aquisição de um segundo idioma nas escolas bilíngues infantis da cidade de Goiânia. Tem por objetivo investigar sobre o que as escolas bilíngues de Goiânia pensam sobre o bilinguismo e sua influência no processo de aquisição de linguagem. O procedimento de coleta de dados será realizado a partir de uma entrevista nas instalações escolares, com agendamento prévio, para com os diretores ou responsáveis. Serão feitas 30 perguntas sobre o tema, após assinatura do TCLE, com duração média de 30 minutos, e as respostas serão gravadas, transcritas e guardadas

em um arquivo fechado no drive, em que apenas as pesquisadoras e professora orientadora obterão acesso. Após 5(cinco) anos, o material será incinerado e excluídos permanentemente, físico incinerado e o digital deletado.

Riscos: A presente pesquisa é considerada de risco mínimo, entretanto, a aplicação pode gerar constrangimento, insegurança, nervosismo ou cansaço. Se você sentir qualquer desconforto, asseguramos assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, ofereceremos informações e orientações sobre o tema, conduzindo de forma empática e sensível para abertura de quaisquer dúvidas. A qualquer momento você, poderá interromper sua participação no estudo, bastando apenas manifestar verbalmente ou por escrito o seu desligamento.

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios contribuições com informações atuais sobre o bilinguismo na aquisição de linguagem, sendo um estudo inédito sobre as escolas bilíngues de Goiânia.

Não há necessidade de identificação. Ficam assegurados o sigilo e a privacidade de todos os participantes. Não haverá penalização se encerrar sua participação na pesquisa.

Após a conclusão da pesquisa, você será convidado(a) a participar de uma devolutiva de forma individual, contendo explicações quanto aos dados obtidos. As pesquisadoras realizarão deslocamento para as instalações escolares, juntamente com uma cópia do projeto, para fornecer os resultados ao participante.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____,
abaixo assinado, discuti com a Marcele Briano Castro e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo “O bilinguismo na educação infantil e a perspectiva de escolas bilíngues de Goiânia”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia, _____, de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Apêndice 1

Instrumento de Pesquisa

Perguntas de 1 a 7: Dados sobre a instituição e funcionamento

- 01- Instituição
- 02- O que levou a escola ser bilíngue? Ela nasceu bilíngue ou se transformou em bilíngue? No caso da 2ª opção, o que levou a esta mudança?
- 03- Qual o idioma-objeto de interesse da escola?
- 04- Quais são as séries iniciais e a partir de que idade a criança ingressa na escola?
- 05- Existe um período limite para ingressar na escola?
- 06- Quanto tempo que a criança fica na escola? Meio período ou é integral?
- 07- É realizado entrevista com os pais sobre o desenvolvimento da criança?

Perguntas de 8 a 13: Apresentação de SEGUNDA LÍNGUA.

- 08- Como a segunda língua aparece no ambiente escolar? Desde a entrada? Todos os funcionários? Só nas aulas? Como funciona? Vocês têm um momento específico para cada língua ou existe preferência por uma delas? Quanto tempo em porcentagem usa o inglês na escola?
- 09- As crianças quando ingressam na escola, todas as conversas são realizadas no segundo idioma? Como acontece esse primeiro contato com o ambiente bilíngue?
- 10- Como vocês percebem a compreensão deste grupo diante a SEGUNDA LÍNGUA? Existe alguma ferramenta que utilizam para facilitar este acesso à língua?
- 11- De uma maneira geral, como você descreveria a maneira em que as crianças pequenas lidam com esta mudança de língua? Percebe alguma regularidade com os grupos iniciais ou com as crianças que ingressam mais tarde?
- 12- A escola realiza alguma atividade específica para este grupo? O que fazem para facilitar a aquisição do grupo que entra depois?
- 13- As crianças que são bilíngues, que tem ambiente familiar bilíngue, ficam na mesma sala das que ainda não são?

Perguntas de 14 a 20: Formação do professor, metodologia e avaliação.

- 14- Todos os professores são bilíngues?
- 15- Quais são os critérios para a contratação do professor?
- 16- A Escola oferece alguma formação para o professor bilíngue?
- 17- Existe alguma metodologia e/ou abordagem específica para o ensino bilíngue na escola?
- 18- Como a escola integra duas línguas no currículo?
- 19- Em qual idioma são realizadas as avaliações? Vocês percebem resultados diferentes entre as duas línguas?
- 20- Existe alguma regulamentação para se ter um coordenador bilíngue? Qual a diferença entre um coordenador bilíngue e geral?

Perguntas de 21 a 25: Benefícios e desafios.

- 21- Vocês acham que a aquisição da segunda língua atrapalha ou beneficia o desenvolvimento da língua materna? Se atrapalha, em quê? Se beneficia, em quê?
- 22- Quais os principais obstáculos observados pela presença de SEGUNDA LÍNGUA?
- 23- Como lidam com as diferenças de aquisição? Vocês têm algumas condutas pré-estabelecidas para lidar com estas diferenças?
- 24- Há algum suporte para os alunos que possuem dificuldade para adquirir a SEGUNDA LÍNGUA?
- 25- Como fazem quando existe problema na LÍNGUA MATERNA? Modificam o acesso à SEGUNDA LÍNGUA ou fazem encaminhamentos externos? Qual é a experiência de vocês?

Perguntas de 26 a 27: Família e eventos

- 26- Como é a orientação aos pais com relação a língua? Eles são orientados a utilizar a segunda língua em casa? E quando os pais não sabem a segunda língua?
- 27- A escola fornece eventos culturais que promovam o idioma escolhido?

*Instrumento elaborado pelas pesquisadoras.

