


Me in my city: uma proposta de projeto de educação bilíngue voltada para young learners


Me in my city: a bilingual education project proposal for young learners

Me in my city: una propuesta de proyecto de educación bilingüe dirigido a young learners

Rafaela Potrich¹

 0000 0003-0679-5492

Anamaria Kurtz de Souza Welp²

 0000 0002-9015-4761

RESUMO: Este trabalho apresenta uma proposta de Unidade Didática (UD) a ser utilizada nas aulas de *English Language Arts* de turmas de *young learners* (NGUYEN, 2021), com idades entre oito e nove anos, cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental, em escolas bilíngues de elite. Tendo como base uma concepção de educação bilíngue aliada à translanguagem, adota-se uma perspectiva de língua heteroglóssica, em que não há separação das línguas na mente do falante bilíngue, mas um repertório semiótico que é construído a partir de suas vivências (GARCÍA; WEI, 2015). Também é considerada a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT), de Hernández (2014), e o aprendizado com base em tarefas, de Van den Branden (2006). Assim, a UD apresentada leva em consideração conexões entre a vida social e os interesses dos alunos e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de um projeto organizado por meio de tarefas. Pretende-se contribuir para a educação bilíngue de *young learners* com uma proposta que valorize seus repertórios no desempenho de tarefas voltadas para o mundo real.

PALAVRAS-CHAVE: currículo bilíngue; educação bilíngue; *young learners*.

ABSTRACT: This paper presents an Instructional Unit (ID) to be used in English Language Arts classes with groups of young learners (NGUYEN, 2021), aged between eight and nine, in the third grade of Elementary School, in elite bilingual schools. Grounded on a concept of bilingual education aligned with translanguaging theory, this study adopts a heteroglossic language approach, in which there is no separation in the languages within the mind of the bilingual speaker, but a semiotic repertoire built according to the individual's life experiences (GARCÍA & WEI, 2015). Furthermore, this study considers the Project Work Educational Perspective, by Hernández (1998), and

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora de língua inglesa do Colégio Israelita Brasileiro. E-mail: rafaelapotrich@hotmail.com

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: anamaria.welp19@gmail.com

the task-based learning perspective, by Van den Branden (2006). Therefore, the ID takes into account the connections between students' social lives and interests and the skills laid out in *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* by using tasks logically sequenced through a project. The paper attempts to contribute to young learners' bilingual education with a proposal that values students' repertoire in the performance of real world tasks.

KEYWORDS: bilingual curriculum; bilingual education; young learners.

RESUMEN: Este trabajo presenta una propuesta de Unidad Didáctica (UD) que se aplicará en las clases de inglés/*English Language Arts* de *young learners* (NGUYEN, 2021), con edades comprendidas entre ocho y nueve años, que cursan el tercer año de la Enseñanza Fundamental, en colegios bilingües de élite. A partir de una concepción de la educación bilingüe aliada al concepto de translenguaje, se adopta una perspectiva del lenguaje heteroglósico, en la que no existe una separación de lenguas en la mente del hablante bilingüe, sino un repertorio semiótico que se construye a partir de sus experiencias (GARCÍA; WEI, 2015). También se consideran la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT) de Hernández (2014) y el aprendizaje basado en tareas de Van den Branden (2006). Así, el UD presentado tiene en cuenta las conexiones entre la vida social y los intereses y competencias de los estudiantes de la *Base Nacional Común Curricular (BNCC)*, a través de un proyecto organizado por medio de tareas. Se pretende contribuir a la formación bilingüe de los *young learners* con una propuesta que valore sus repertorios en el desempeño de tareas dirigidas al mundo real.

PALABRAS CLAVE: currículo bilingüe; educación bilingüe; *young learners*.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) tem se apresentado como um desafio no cenário brasileiro, já que o país carece de formação de professores para a área. Chaguri e Tonelli (2019, p. 288) defendem que “a falta de uma orientação metodológica, como também, de uma orientação legal para o ensino-aprendizagem de LEC, pode refletir na formação de professores de LE³”, uma vez que não existe uma formação específica para profissionais que atuam nessa área. Nesse contexto, é importante pontuar discussões acerca desse tema, bem como trazer possíveis formas de aplicação da teoria na prática, considerando uma formação acadêmica voltada para *young learners*⁴.

³ De acordo com a teoria translíngua, não há distinção nem separação de línguas dentro da mente de uma pessoa bilíngua, mas um repertório semiótico único. No entanto, do ponto de vista social há uma categorização das línguas, o que vai de encontro à linha teórica adotada neste trabalho. Apesar disso, serão utilizadas expressões como língua estrangeira ou língua adicional se o autor citado a utiliza originalmente, a fim de manter a autenticidade do texto.

⁴ Consoante a Nguyen (2021), neste texto será utilizado o termo *young learners* para se referir a alunos com idades entre cinco e doze anos.

Dados não oficiais⁵ sugerem que o número de escolas bilíngues vem crescendo no Brasil e, de acordo com estimativas da Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI), esse número chega a aproximadamente 3% do total de escolas privadas brasileiras. Com o crescimento da demanda de docentes qualificados para a educação bilíngue e a falta de formação acadêmica na área, a oferta voltada para esse segmento torna-se escassa. Em consequência, dificilmente são encontrados profissionais com formação adequada para atuarem em escolas bilíngues. Nesse sentido, o acesso a materiais didáticos já organizados, acompanhados de orientações de como conduzir a prática de sala de aula, pode contribuir com a prática e, potencialmente, a formação desses profissionais.

Assim, o presente trabalho propõe uma unidade didática interdisciplinar, considerando as habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo, também, a reflexão sobre a noção de comunidade e da vida em sociedade. Dessa forma, tenciona abordar aspectos históricos, geográficos e culturais, bem como a inclusão da noção de micro (casa/bairro) em relação ao macro (cidade, estado, país). O texto se organiza da seguinte forma: na próxima seção, abordamos os pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento da Unidade Didática, trazendo apontamentos acerca de ensino de línguas para *young learners*, bilinguismo e currículo bilíngue, translanguagem, e ensino por meio de projetos e tarefas; na seção seguinte, descrevemos a Unidade Didática, juntamente com sugestões para sua aplicação; e, na última seção, encerramos com os apontamentos finais.

Educação linguística para *young learners*

O público alvo para a aplicação deste projeto consiste em alunos na faixa etária de oito e nove anos, o que os classifica como *young learners*, na medida em que, segundo Nguyen (2021), *young learners* são alunos com idades entre cinco e doze anos. Nesse viés, Ikhfi e Nargis (2017) afirmam que diferenciar os alunos pelas idades é crucial para determinar as abordagens de ensino a serem utilizadas e suas habilidades cognitivas. Além disso, os autores também defendem que, apesar de nessa

⁵ Adaptado de Marini (2018).

etapa aprenderem utilizando tudo que está ao seu redor, os estudantes apresentam maior dificuldade em compreender conceitos abstratos. Consoante a isso, Ikhfi e Nargis (2017) também alegam que professores que entendem essa diferenciação são “[...] mais bem equipados para ajudar os estudantes a navegar nos processos de atividades de aprendizado na sala de aula enquanto também criam um ambiente divertido e positivo” (IKHFI; NARGIS, 2017, p. 5).

Os *young learners* são um público característico que tem aspectos específicos a serem observados durante a escolha de uma metodologia de ensino, o que traz à tona a necessidade de uma preparação de profissionais para atuar nesse segmento. No Brasil, não existe uma formação específica para professores que atuam na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental na área de ensino de línguas, pois, conforme Chaguri & Tonelli (2019), os cursos de Letras carecem de formação voltada para o ensino de LEC, e os cursos de Pedagogia não têm como foco a formação em LE. Desse modo, Nguyen (2021) afirma que os professores não recebem uma formação básica sólida para o ensino de inglês para *young learners*.

Nguyen (2021) menciona, ainda, que a educação linguística para *young learners* pode se tornar confusa com o uso de termos muito abstratos, considerando aspectos gramaticais da língua, por exemplo. De acordo com o autor, outros métodos de ensino, não relacionados à gramática ou à tradução, podem ser mais eficazes no ensino para crianças. Alinhando esse pensamento ao que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto proposto aqui trata de trazer o ensino de Língua Inglesa para o cotidiano dos alunos, de forma que não tem como foco, necessariamente, o ensino da gramática, mas ações no mundo através de conteúdos que estejam relacionados com a realidade dos estudantes, utilizando o inglês.

Considerando que, conforme a BNCC, o ensino da língua deve se direcionar para aspectos culturais e identitários (BRASIL, 2018), considera-se que a educação linguística voltada para *young learners* pode se dar através de um currículo bilíngue, integrando diferentes abordagens de ensino, considerando todas as suas experiências prévias e suas necessidades em relação ao aprendizado. Além disso, essa modalidade de ensino conduz os educandos a uma experiência de aprendizado com foco nos significados e não nas formas da língua.

Bilinguismo, educação bilíngue e translinguagem

O bilinguismo no Brasil está cada vez mais em voga, considerando que uma educação de caráter elitista⁶ vem apontando para a necessidade de aprendizado de uma língua adicional como sinônimo de sucesso profissional. No intuito de suprir necessidades de uma parte da população de alta renda, escolas com propostas bilíngues, ou denominando-se bilíngues, proliferam no país. No entanto, essas escolas não têm seguido um padrão, o que dificulta a inserção da educação bilíngue em uma perspectiva geral da educação. Isso ocorre pois, no Brasil, ainda não existe uma legislação clara e explícita que guie o ensino bilíngue ou que regulamente as escolas denominadas bilíngues.

Em julho de 2020 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue⁷ (BRASIL, 2020), que determinam parâmetros a serem seguidos pelas escolas bilíngues ou plurilíngues no Brasil. No entanto, o documento não está sendo implementado por ainda aguardar a homologação do Ministério da Educação (MEC). De acordo com essas diretrizes, escolas bilíngues são caracterizadas por promover o ensino de língua adicional como língua de instrução, visando desenvolver as habilidades dos estudantes tanto na língua materna quanto na língua adicional. A partir das diretrizes, é possível entender que a educação bilíngue não está relacionada ao ensino da língua adicional como matéria apenas, mas com o seu uso como meio de instrução em sala de aula visando à construção de conhecimentos diversos.

Pelo mesmo viés, Wright e Baker (2017) afirmam que o termo educação bilíngue é muito bem aplicado quando ambas as línguas são utilizadas para as instruções diárias em sala de aula, de modo que os estudantes se tornem bilíngues e biletreados. Por biletreamento entende-se o acesso que o falante tem a informações, podendo escolher, dentro de seu repertório semiótico, aquilo que está mais conectado à situação de fala. García, Johnson e Seltzer (2017, p. 147) explicam que “em uma sala de aula biletreada e translíngue, espera-se que os estudantes analisem, infiram, sintetizem, apresentem evidências e desempenhem [...] tarefas com base em todos os recursos de

⁶ O bilinguismo de caráter elitista, de acordo com García (2009), é considerado bilinguismo aditivo. Nessa perspectiva, uma língua se soma a outra, ocorrendo compartimentação. Além disso, nessa perspectiva, a proficiência do falante nativo das línguas de instrução é o ideal a ser alcançado.

⁷ Ver: Brasil (c2018).

seus repertórios linguísticos”⁸. A educação bilíngue, então, está diretamente associada ao ensino do currículo escolar tendo o conteúdo ministrado por meio de duas ou mais línguas.

García e Wei (2014) afirmam que o bilinguismo não deve ser visto de modo a diferenciar as línguas utilizadas pelos falantes. Em vez disso, segundo a visão dos autores, a pessoa bilíngue dispõe de um repertório holístico do qual seleciona recursos, fazendo uso de uma ou de outra língua, apropriadamente e em conformidade com o contexto, tópico e interlocutor daquela situação. O uso desse repertório permite que o sujeito se manifeste de diversas formas de acordo com os fatores sociais, políticos e históricos da situação que está vivenciando. Dessa forma, o bilinguismo envolve uma variedade multidimensional de aspectos, que possibilitam o sujeito bilíngue o trânsito por entre as línguas de forma dinâmica e fluída.

Partindo desse pressuposto, considera-se que o bilinguismo está associado à translanguagem, que, de acordo com García e Wei (2014), diz respeito à construção e uso dinâmico do repertório de falantes de duas ou mais línguas, composto por recursos linguísticos e semióticos, à medida que esses sujeitos vivem experiências através da língua (BUSCH, 2017). Nesse sentido, o falante bilíngue⁹ faz suas escolhas ao adequar sua fala à interlocução, lançando mão dos recursos de seu repertório pessoal. Ao encontro disso, e pensando em uma metodologia de ensino voltada para a translanguagem, Welp e García (2022, p. 52) afirmam que a translanguagem “[...] incentiva o aluno a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua” ao se engajar em atividades significativas.

Deste modo, a translanguagem permite que os falantes possam ir além das estruturas convencionais de uso da língua, atribuindo novos sentidos às relações humanas e favorecendo interações sociais mais justas por dar voz aos indivíduos linguisticamente marginalizados. Como consequência, a translanguagem promove novas práticas que permitem ao falante exercer seu poder de escolha em relação ao uso da língua (WELP; GARCÍA, 2022). Além disso, a translanguagem é uma prática natural de sujeitos bilíngues. Por seu caráter dinâmico, permite o trabalho integrado entre língua e conteúdo por meio das práticas linguísticas fluídas no desempenho das tarefas de sala de aula. Assim, alinhando-se à translanguagem em contextos bilíngues

⁸ Trecho original em inglês: “In a translanguaging biliteracy classroom, students are expected to analyze, infer, synthesize, present evidence, and perform other higher order activities by drawing on the full features of their linguistic repertoires” (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 147).

⁹ Neste artigo, consideram-se bilíngues aquelas pessoas que falam duas ou mais línguas, já que a perspectiva aqui adotada não separa as línguas de um falante.

de ensino, professores contemplam as experiências de uso da língua dos estudantes e valorizam todo o seu potencial, acolhendo os repertórios presentes em aula. Assim, de acordo com Welp e García (2022, p. 55), unem-se língua e conteúdo na formação do sujeito “num movimento dinâmico em que novos recursos da língua se desenvolvem juntamente com os já existentes no repertório do aluno e, ao mesmo tempo, com os entendimentos conceituais que emergem a partir do trabalho colaborativo”.

O currículo bilíngue

Pensando na definição de translinguagem como sendo o uso de diferentes recursos semióticos para construir sentidos, é imprescindível que essa perspectiva seja considerada ao se construir um currículo bilíngue. Assim, é importante que os alunos tenham, em seu currículo escolar, a experiência de aprender conectando saberes que se mobilizam nas formas de agir, ser e pensar em sociedade.

De acordo com Liberali (2019), a BNCC está pautada nessa concepção de currículo dinâmico, colaborativo e diversificado, contando com o engajamento e a participação dos estudantes no seu exercício de cidadania e pensamento crítico. Além disso, a BNCC também propõe a mobilidade de saberes através dos diferentes campos de conhecimento da vida humana, com a finalidade de desenvolver determinadas habilidades dos educandos de acordo com a etapa de educação e com a área de conhecimento que está sendo trabalhada. Ainda, a autora afirma que as vivências devem ser o ponto de partida para as reflexões a serem realizadas em aula, de modo que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades e saberes buscando formas de agir no mundo, fazendo uso da língua para tanto.

Apesar de, como já mencionado, não existir uma regulamentação clara e nacional para a oferta de ensino bilíngue, o estado do Rio Grande do Sul publicou uma resolução em seis de novembro de 2019, na qual constam normas que devem ser seguidas por Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais no estado. De acordo com o artigo 1º da Resolução CEEEd Nº 348

Entende-se por Escola Bilíngue o ambiente em que se falam duas ou mais línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos



de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1)

Embora seja positivo que os órgãos oficiais estejam se ocupando desse segmento através da regulação das escolas, ainda assim o documento parte de uma perspectiva monoglóssica, que separa as línguas do sujeito bilíngue, e se alinha a uma noção de que se deve almejar a proficiência do falante nativo. Portanto, permanece necessário o diálogo com especialistas e pesquisadores para se aprimorar essa regulamentação, deixando-a ajustada a visões mais atualizadas de bilinguismo e educação bilíngue.

Tendo em vista que, para uma educação linguística mais sintonizada com a contemporaneidade, é desejável que o currículo esteja diretamente relacionado com a realidade dos educandos, o aprendizado com base em tarefas e a pedagogia de projetos parecem ser abordagens ideais para escolas bilíngues por promoverem o agir e o pensar socialmente de forma crítica, levando em consideração os aspectos sociais. Na próxima seção, trataremos dessas abordagens pedagógicas.

O ensino por meio de projetos e de tarefas

A língua, assim como a experiência bilíngue, nunca é estática. Situações de comunicação pelas quais somos constituídos acontecem a todo momento, de modo que fazemos uso da língua ao realizarmos tarefas do cotidiano. No momento em que iniciamos a construção de nosso repertório, quando crianças, somos expostos a diversas práticas sociais, por meio das quais construímos nosso linguar (GARCÍA; WEI, 2015). Blommaert e Backus (2013) explicam o repertório de um sujeito como sendo semiótico e composto por uma gama de recursos que somam variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades e modos de planificação, e dos quais lançamos mão para participar na sociedade.

O aprendizado de uma nova língua amplia o repertório de um indivíduo, permitindo-lhe maior mobilidade (LIBERALI, 2019). Nesse sentido, para Schlatter (2009, p. 12), “[...] a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos¹⁰ variados”. Para isso, o ensino de

¹⁰ De acordo com Bakhtin (1992, p. 262) “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Desse modo, os gêneros discursivos estão relacionados a determinados campos de atuação da vida humana e seguem

línguas deve considerar o contexto social em que o educando está inserido e suas necessidades. Partindo desse pressuposto, o ensino por meio de tarefas se constitui importante dentro de uma proposta de ensino bilíngue, na medida em que está diretamente relacionado com o uso da língua com propósitos sociais. Van den Branden (2006) define tarefa como uma atividade que desempenhamos para atingir um objetivo e que, para atingi-lo, fazemos uso da língua. A partir de uma perspectiva de aprendizagem baseada em tarefas, Van den Branden (2006) afirma que os indivíduos aprendem uma língua usando-a. Nessa perspectiva, o ensino de línguas por meio de tarefas promove a ação social de maneira crítica e ativa, levando em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos no espaço escolar.

A concepção de que os estudantes devem desempenhar papéis ativos na escola vai ao encontro do que diz Hernández (2014) sobre a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT). Essa perspectiva consiste em uma forma de aprendizado por meio do diálogo, na qual os sujeitos encontram seu lugar para aprender. Consoante a essa noção, Welp e Vial (2016) explicam que estamos constantemente envolvidos em projetos no nosso dia a dia quando desempenhamos tarefas cotidianas: organizar uma festa, consertar um aparelho, etc. Portanto, o aprendizado por meio de projetos oferece aos educandos oportunidades de usar a língua através da resolução de problemas, preparando-os para a vida em sociedade.

Dessa forma, a aprendizagem por meio de projetos permite que os estudantes assumam um papel ativo, voltado para a transformação social, ressignificando, assim, o espaço escolar. Trabalhar com projetos, portanto, torna-se uma alternativa para promover um aprendizado abrangente, singular e situado, mas ao mesmo tempo global. Dessa forma, a construção de projetos “está sim em função do que cada estudante já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola” (HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998, p. 3).

Portanto, projetos e de tarefas estão conectados, uma vez que expõem os educandos a “situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção”

um padrão, por meio do qual conseguimos identificar que determinada instância da linguagem é de determinado gênero. Os gêneros, assim, são enunciados padronizados que seguem um modelo.



(SCHLATTER, 2009, p. 12). O currículo assim organizado oferece oportunidades de ampliação do repertório dos educandos e permite sua circulação em práticas sociais diversas, fomentando o bilinguismo de forma ativa e crítica. Além disso, ao tratar de temáticas relevantes em sala de aula, o professor promove o engajamento do estudante no desempenho das tarefas.

Apresentamos a seguir a proposta de UD intitulada *Me in my city*.

Unidade didática

A proposta do projeto *Me in my city* leva em consideração o conteúdo que a BNCC sugere na fase do Ensino Fundamental, mais especificamente no terceiro ano, quando se estuda a cidade em que se vive. Dessa maneira, o projeto tem como enfoque o aprendizado em relação à cidade de Porto Alegre¹¹, levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e aquilo que está presente no seu dia a dia. A temática foi escolhida pensando em aspectos sociais e históricos que não são frequentemente abordados em sala de aula, como a questão histórica de nomeação e a lógica de numeração das ruas, que são informações importantes para a construção social e o exercício da cidadania dos sujeitos desde a infância. A seguir, apresentamos a unidade didática organizada semanalmente, com sugestões para sua aplicação.

Semana 1:

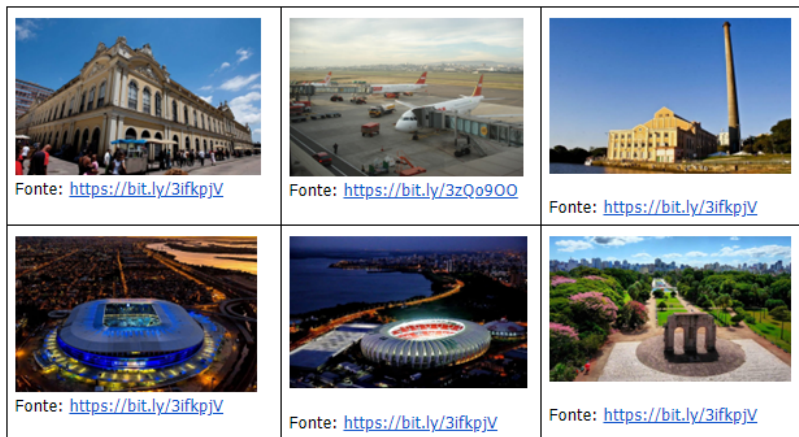
Inicialmente, os estudantes assistem a um vídeo¹² que apresenta a cidade de Porto Alegre e são convidados para uma conversa informal com a professora, em que devem responder se reconhecem alguns dos lugares mostrados. Após a conversa, que pode acontecer em Língua Inglesa ou Portuguesa, a professora projeta no quadro algumas imagens de diferentes lugares da cidade de Porto Alegre, para que os estudantes façam o reconhecimento dos locais, com base nas perguntas norteadoras.

Figura 1 – Tarefa de reconhecimento e localização

¹¹ O professor que desejar aplicar a UD proposta aqui pode adaptá-la usando informações da cidade onde se encontra.

¹² Ver: WORLD... (2014).

a) Do you know these places? Where are they?
b) Are they near or far from your school? And from your home?
c) Have you ever visited any of them?
d) What other places in the city do you know? What is/are your favorite one(s)?



Fonte: as autoras.

Após a conversa pautada nas imagens, a professora promove um *brainstorming* sobre os lugares que os estudantes mencionaram, criando uma espécie de glossário no quadro branco, levando em consideração os questionamentos previamente realizados (questões *a*, *b*, *c* e *d*). Na intenção de manter a discussão, será realizada uma atividade baseada em charadas, considerando que os estudantes gostam muito de desafiar e de serem desafiados.

Figura 2 – Charadas

Pair work. Get in pairs and challenge your partner to discover the place you are talking about.	
The place where you watch a soccer match.	The place where you go when you travel by airplane.
The place where you buy food and house items.	The place where you take the bus
The place where you visit art.	The place where you go to play.
Create a challenge.	Create a challenge.

Fonte: as autoras.

Em seguida, a professora conduz os estudantes a uma reflexão conectando o lugar onde moram e o mundo, a partir da identificação das ruas da cidade. De início,

serão mostradas placas de determinadas ruas de Porto Alegre, as quais contêm uma explicação sobre quem são as pessoas/datas/fatos que nomeiam aquela rua. Dessa forma, os estudantes observam as identificações das ruas por onde passam. Em seguida, através da utilização do *Google Earth*, a professora partirá da imagem do planeta, ampliando até chegar à cidade e à escola. Após, a professora incentiva o uso do *Google Maps*¹³ de forma autônoma buscando pela rua em que os alunos moram, respondendo a perguntas que explorem a proximidade de suas casas com a escola e com as casas dos colegas. Como *homework*, os estudantes devem pesquisar acerca da rua onde moram (seu nome, sua localização etc), para apresentar aos colegas no início da aula seguinte. Além disso, cada um terá de tirar uma foto dos *street signs* das ruas em que moram e enviar por e-mail à professora. Caso não consigam tirar foto da rua, podem pesquisar na internet sobre a pessoa/fato/data que nomeia a rua.

Semana 2:

No primeiro momento, será realizada uma roda de conversa com os estudantes para compartilhar os resultados encontrados em suas pesquisas feitas como tarefa de casa. A ideia é que os alunos sejam encorajados a apresentar seus resultados na Língua Inglesa, visto que a finalidade das tarefas é expandir seu repertório nessa língua. No entanto, o professor pode permitir o uso de todo o repertório dos estudantes na apresentação, para que todos tenham voz, sobretudo se não se sentem seguros ou não saibam se expressar na nova língua. Nesse caso, o professor pode oportunamente introduzir a versão em inglês dos elementos que o estudante expressa em português.

Após, serão projetadas no quadro as fotos que foram enviadas à professora, contendo as identificações das ruas onde os estudantes vivem. A ideia é que os estudantes estejam atentos aos fatores que podem nomear uma rua: nomes, pessoas, datas ou fatos importantes na história. Após conhecer um pouco sobre a nomeação das ruas, a professora deve chamar a atenção para a lógica por trás de suas numerações. Para isso, serão apresentados alguns questionamentos no intuito de fazê-los conversar em pequenos grupos para, em seguida, levarem os resultados da conversa para o grande grupo.

Figura 3 – Tarefa de ativação de conhecimento prévio

¹³ Ver: GOOGLE... (c2022).

a) What is your home address number? Is it near or far from the beginning of your street?
b) What is your school address number? Is it near or far from the beginning of your street?
c) Do you know the criteria that defines street numbering?

Fonte: as autoras.

A partir disso, a professora explica a lógica por trás da numeração das ruas em Porto Alegre, trazendo curiosidades para os estudantes por meio de apresentação com o uso de um projetor. A intenção é também trazer informações sobre a organização da cidade, contando como as ruas estão organizadas. Com o mapa da cidade de Porto Alegre em tamanho grande, os estudantes devem se identificar, marcando com alfinetes coloridos as ruas onde moram, deixando o mapa exposto em sala de aula. Em seguida, serão observados os bairros da cidade nesse mesmo mapa para que os estudantes identifiquem onde moram. Na intenção de realizar uma busca exploratória, os estudantes terão acesso aos da escola para explorar o website *Hoodmaps*¹⁴ e a cidade onde moram.

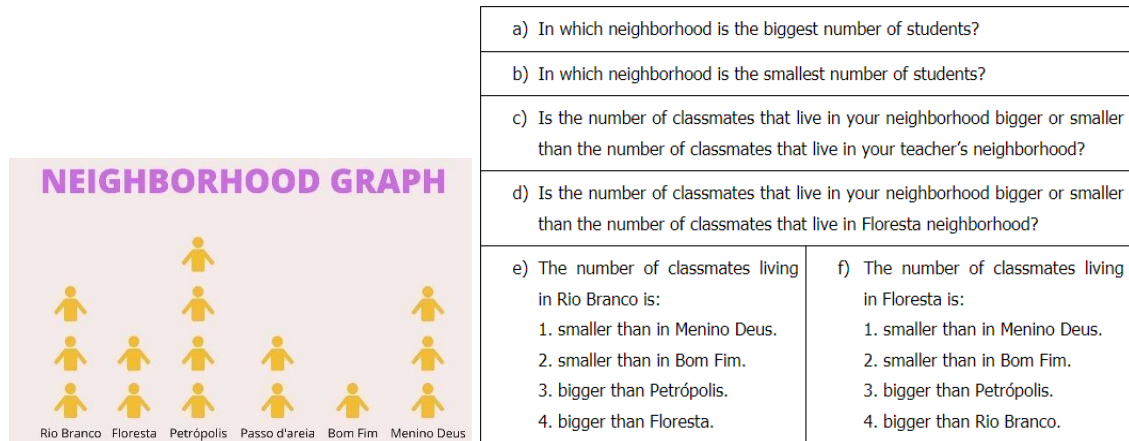
Para contribuir com o estudo dos mapas, algumas discussões serão apontadas visando fazer com que os estudantes se encontrem dentro da cidade, explorando as ruas e os bairros onde moram. A professora deve introduzir perguntas em inglês que provoquem uma discussão em pequenos grupos, na qual os estudantes poderão reconhecer quais colegas moram perto de suas casas, no mesmo bairro ou até mesmo na mesma rua. Novamente, a intenção é que os alunos estejam expostos ao inglês no intuito de ampliar seu repertório, mas que também tenham a liberdade de se expressar em português caso necessário, para que se sintam confiantes e acolhidos ao trazerem seus apontamentos.

Depois de ativar conhecimento prévio em relação aos bairros onde moram, os estudantes construirão um gráfico apresentando os bairros em que vivem. O gráfico será organizado com as colunas de acordo com o nome do bairro, e as linhas representando o número de estudantes que lá moram, conforme projeção. Após, os

¹⁴ Ver: HOODMAPS (2022).

estudantes respondem às questões propostas¹⁵ que estão conectadas a interpretações matemáticas.

Figura 4 – Projeção de gráfico e tarefa de interpretação



Fonte: as autoras.

A partir deste momento, reforçando o caráter interdisciplinar do projeto, a pesquisa realizada será de cunho histórico, já que os estudantes terão de pesquisar sobre o bairro em que moram, incluindo sua história, sua formação e seu nome. Uma possibilidade é reuni-los de acordo com o bairro, para que façam as pesquisas em grupo. Para isso, serão indicadas algumas fontes onde eles podem realizar as pesquisas com segurança, incluindo o site da prefeitura e o do Centro de Pesquisa Histórica (CPH) de Porto Alegre¹⁶. Este último explora diversas informações relacionadas à cidade, contendo registros sobre a história dos bairros de Porto Alegre¹⁷. Dessa forma, os estudantes realizarão anotações no caderno das informações que encontrarem sobre a história do bairro onde moram, como a origem do nome e a idade, as atrações históricas e culturais, etc. Vale ressaltar que, durante essas conversas, o professor pode dar, novamente, liberdade aos estudantes para que explorem a nova língua utilizando todos os recursos de seus repertórios.

Semana 3:

No início da terceira semana, os estudantes assistirão a um vídeo¹⁸ falando um pouco sobre a cidade de Porto Alegre. Antes de assistirem, algumas perguntas de

¹⁵ As questões propostas abaixo baseiam-se no gráfico criado pelas autoras. As perguntas a serem feitas aos alunos vão variar de acordo com os gráficos produzidos na aplicação do projeto.

¹⁶ Ver: CPHPOA ([2021]).

¹⁷ Ver: HISTÓRIA... (2011)

¹⁸ Ver: TRAVEL... (2014).

preparação serão realizadas aos estudantes, de modo que eles possam ter acesso ao vídeo já buscando por informações específicas.

Figura 5 – Tarefa de ativação de conhecimento prévio







a) Which landmarks and famous places do you know in Porto Alegre? Which one(s) have you visited?
b) Write in your notebook the places you recognize in the video.

Fonte: as autoras

Após, os estudantes e a professora conversam sobre os estereótipos apresentados. Para incentivar um pensamento crítico sobre o vídeo e sobre a sociedade que é apresentada pelos olhos da estrangeira protagonista, os estudantes devem responder se concordam ou não com a protagonista sobre suas impressões sobre a cidade. Também serão feitas perguntas sobre os lugares da cidade que são apresentados e como os estudantes os reconhecem.

Para introduzir o vocabulário sobre meios de transporte, os quais também são mostrados no vídeo, a professora entregará aos estudantes a tarefa da figura 6. Em seguida, os estudantes serão questionados sobre os meios de transporte que conseguiram identificar no vídeo (perguntas abaixo), mobilizando o vocabulário aprendido. Então, serão convidados para uma roda de conversa com a professora para falarem sobre os aspectos culturais da cidade, retomando o mapa construído no e pensando nos locais que podem ser visitados.

Figura 6 – Tarefa de fixação de vocabulário

 Fonte: https://bit.ly/3zXpNy8	 Fonte: https://bit.ly/3DRdigs	 Fonte: https://bit.ly/3xglYX
<u>T N A R I</u>	<u>A P A R E I N I</u>	<u>K E B I</u>
 Fonte: https://bit.ly/3laZVKf	 Fonte: https://bit.ly/378RpEI	 Fonte: https://bit.ly/2TO84tK
<u>U B S B U L C I P</u>	<u>B N M I U S I</u>	<u>X A T I</u>

a) What are the means of transportation you see in the video?
b) What are the places/landmarks you can visit in your neighborhood? Show the results of your research to your classmates.
c) Now, look at the map. How would you go to your classmate's home? By bus or by bike?
d) Can you walk to school or do you need to get a ride? Do you take the school bus?
e) What are the means of transportation you can use to go to different places in Porto Alegre? See if you can identify them in the pictures and name them:

Fonte: as autoras.

Na sequência, os estudantes terão acesso aos *notebooks* da escola¹⁹ para realizar uma pesquisa no *Google Maps*. Inicialmente, a professora mostra-lhes como utilizar a ferramenta, explicando que é possível simular rotas para as quais o aplicativo apresenta tempo de deslocamento, distância e possíveis meios de transporte a serem utilizados. A intenção é que os estudantes pesquisem rotas para irem a diferentes lugares, respondendo às perguntas guiadas, conforme a figura 7.

Figura 7 – Tarefa de pesquisa no *Google Maps*

¹⁹ Caso a escola não disponha de recursos, como *notebooks*, é possível desempenhar a tarefa de forma coletiva utilizando o *Google Maps* em apenas um computador ou até mesmo no celular, escrevendo as perguntas no quadro. Como alternativa, o professor pode trazer mapas físicos para que os alunos explorem em sala de aula.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. How long do you take to go from your home to school by car? And by bike?2. How long do you take to go from your home to Usina do Gasômetro by bus? And by car?3. How can you go from school to Redenção Park?4. How can you go from school to Iguatemi shopping?5. How far is your home from school?6. Which is faster: going from your home to school by car or by bus?7. Which is faster: going from your school to Parcão by car or by bus? |
|---|

Fonte: as autoras.

Semana 4:

No início da quarta semana será realizado um momento em conjunto. Os estudantes serão engajados em uma conversa sobre as dúvidas que ainda têm sobre a cidade. Para tanto, os estudantes convidarão o professor de história da escola para realizarem uma entrevista, solucionando as dúvidas que ainda restam.

A fim de estudar o gênero entrevista, os estudantes serão induzidos, através de questionamentos, a refletirem sobre as características do gênero (Figura 8). Em seguida, assistirão ao vídeo *Kids meet a 101 year old*²⁰. Após assistir à entrevista, responderão aos questionamentos da figura 9 de forma oral.

Figura 8 – Tarefa de preparação para o vídeo

- | |
|---|
| a) Have you ever been interviewed by or have interviewed anyone? |
| b) How does an interview work? |
| c) Pay attention to the video. Who speaks more: the kids or the old woman? Why? |

Fonte: as autoras.

Figura 9 – Tarefa interpretação do vídeo

²⁰ Ver: KIDS... (2018).

a) What is happening in the video? How do you call this kind of conversation?
b) What are the kids asking? Why?
c) How do people interact in an interview? Is it similar to the way you speak with your friends or is it different?
d) If you were interviewing someone about Porto Alegre, what would you ask?

Fonte: as autoras.

Tendo como base as respostas dos estudantes, será elaborado um roteiro para a entrevista. De forma democrática, eles selecionarão as perguntas que mais lhes interessam, observando as dúvidas em comum, verificando se há perguntas repetidas, e decidindo quais serão incluídas na entrevista, produzindo o questionário que será aplicado com o professor entrevistado. A entrevista será organizada em dois momentos diferentes: primeiramente as perguntas serão compiladas e em seguida serão escritas em português e em inglês. Após, cada estudante será responsável por escolher uma pergunta para fazer no momento da entrevista, anotando no caderno. É importante reforçar que os questionamentos serão advindos de dúvidas trazidas pelos próprios estudantes, garantindo a autoria da entrevista.

Após a entrevista, haverá um momento de interação com o professor de história. Para isso, alguns questionamentos serão realizados no intuito de observar as considerações finais dos estudantes em relação à tarefa realizada. A ideia é que os estudantes possam selecionar e mobilizar informações que aprenderam na entrevista para a realização de seus produtos finais, que serão construídos na semana seguinte, pensando nas novas informações que aprenderam e o que mais lhes chamou a atenção. Assim, é importante que os estudantes anotem informações que consideram importantes no caderno para contribuir para suas produções.

Por fim, como *homework*, os estudantes precisam pensar sobre o seu lugar favorito na cidade e anotar informações sobre ele no caderno. É importante que, nas instruções para a realização da tarefa, eles sejam avisados de que as informações que eles buscarão serão utilizadas para as produções finais na semana seguinte.

Semana 5:

No primeiro momento, os estudantes assistirão mais uma vez ao vídeo do canal Sônia's travel²¹, que fala um pouco sobre a cidade de Porto Alegre. Em seguida, serão feitos alguns questionamentos:

²¹ Ver: TRAVEL... (2014).

Figura 10 – Tarefa de ativação de conhecimento prévio

a) After getting to know so many things about our city, what was the fact that caught your attention the most?
b) If you were to make a video about Porto Alegre, what place would you like to choose? Why?
c) How is Sônia's video organized? What comes first? What kind of information does she include?

Fonte: as autoras.

A produção final consistirá na gravação de um vídeo sobre um lugar de Porto Alegre com o qual os estudantes se identificam, gostam de visitar ou simplesmente se interessam. Dessa forma, a conversa sobre o vídeo anterior tem como objetivo contribuir para a organização dos pensamentos através da reflexão e da observação de como o vídeo assistido foi organizado. Em seguida, a professora continua trazendo questionamentos na intenção de realizar um roteiro para que os estudantes saibam quais os elementos necessários na produção do vídeo.

Figura 11 – Questionamentos e roteiro para criação do vídeo

a) What kind of information should appear in the video (pictures, name, location, history, etc)? Let 's make a list.	GUIDELINES: What place did you chose? Why? Where is it? What is it near? Write three reasons why you like this place. Write three things you can do there. Why should people know it?
b) Is it important that you say why you like this place? Why/why not?	
c) What else do you think is important to include in order to catch people's attention?	
d) Who is going to watch the video? Where is it circulating?	

Fonte: as autoras

Na sequência, serão feitas perguntas que visam contribuir com a criação dos estudantes e que servirão como guia para sua produção. Para a construção do roteiro, os estudantes podem utilizar os *notebooks* da escola para realizar mais pesquisas sobre os lugares que escolheram. Após, a professora verifica as dúvidas, orienta a formulação do guia e explica como deverá ser feita a gravação dos vídeos. Como tarefa de casa, os estudantes realizarão as gravações dos vídeos para apresentar aos

colegas na próxima semana. É possível que os estudantes tirem fotos nos lugares que escolheram e façam as gravações também no lugar.

Semana 6:

Na última semana do projeto, os estudantes apresentam suas produções finais para o grande grupo. Essa tarefa será realizada por meio de um seminário, no qual eles falarão sobre o local que escolheram e reproduzirão seus vídeos para os colegas. Como forma de avaliação, a ideia é que os próprios colegas contribuam. Isso será realizado de modo que, enquanto estiverem assistindo às apresentações, preencham um formulário de *peer assessment*, que consiste em avaliações e contribuições realizadas pelos colegas ao trabalho, com base em orientações pré-estabelecidas pela professora. Esse tipo de avaliação também contribui para a reflexão sobre os trabalhos dos próprios colegas avaliadores, que desempenham um papel ativo na avaliação. Por fim, após a finalização das apresentações, a professora solicita que os estudantes façam uma avaliação do que aprenderam durante o projeto, com base no quadro abaixo.

Figura 12: *Peer assessment* e autoavaliação

<i>Peer assessment</i>	
Check the options that you agree with about the presentation of your classmate:	
CLASSMATE'S NAME:	
I learned new things about Porto Alegre.	
My classmate's video was attractive and well organized.	
I could understand clearly what my classmate was saying.	
My classmate showed that she/he knows a lot about the topic.	
My comment on/suggestions for the presentation:	

<i>Self-evaluation - KWL chart</i>		
What have I learned about my city?		
How have I learned that?		
What else would I like to learn about the topic?		

Fonte: as autoras

Considerações finais

Neste trabalho foi apresentada uma proposta de UD destinada à educação bilíngue de *young learners*. Ancorada na teoria translíngue e a noção de repertório como perspectiva de língua, a UD buscou abranger habilidades e competências dispostas na BNCC a serem desenvolvidas através da temática da cidade de Porto Alegre e seus aspectos geográficos e culturais. Ainda, alinhada ao ensino com base em tarefas (WELP; VIAL, 2016; VAN DEN BRANDEN, 2006) e à Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 2014), a UD procurou oportunizar um

aprendizado conectado à vida real, pois segundo tais perspectivas o aprendizado se concretiza por meio da ação para além dos muros da escola.

Levar à sala de aula um projeto cujo foco é a cidade em que vivemos parte do pressuposto de que os alunos demandam um conhecimento acerca do lugar social em que se encontram inseridos. Além de estar alinhada ao que está proposto na BNCC, a temática proposta tem o potencial de promover o engajamento dos estudantes e ampliar seu repertório linguístico e semiótico, enquanto aprendem sobre o lugar em que vivem, conhecendo fatos que, habitualmente, não são abordados em sala de aula. Os educandos são assim levados a exercer sua cidadania por meio do que é proposto em sala de aula.

Nesse contexto, espera-se que a proposta apresentada aqui ofereça contribuições à educação bilíngue voltada para *young learners*. A UD pretende também contribuir para a formação de professores de *young learners*, trazendo uma proposta alinhada a uma abordagem adequada a essa faixa etária, considerando suas necessidades cognitivas. Por fim, buscando conectar o ensino na sala de aula à realidade vivida pelos alunos, a proposta pretende propiciar um espaço de aprendizado que vai além dos conteúdos curriculares.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 262-306.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-JACQUES, I.; WEBER, J. (ed.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Plurilíngue*. [S. l.: s. n.], c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 07 nov. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 2, de 2020*. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue. Brasília: MEC: 2020.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2022.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* - the lived experience of language. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2017. Disponível em:

<https://academic.oup.com/applij/article/38/3/340/2952019>. Acesso em: 31 out. 2022.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil:(re) discutindo fundamentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281/pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

CPHPOA - CENTRO DE PESQUISA HISTÓRICA DE PORTO ALEGRE. *Home*. Porto Alegre: CPHPOA, [2021]. Disponível em: <https://cphpoa.wordpress.com/>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New York: John Wiley & Sons, 2009.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. Ibarra; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon. 2017.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Language, bilingualism and education. In: GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot, London, 2014. p. 46-62.

GOOGLE. *Google maps*. [s. l.]: Google, c2022. Disponível em: <https://maps.google.com>. Acesso em: 7 nov. 2022.

HISTÓRIA dos bairros de Porto Alegre. 2011. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/doc/61714351/Historia-Dos-Bairros-de-Porto-Alegre>. Acesso em: 19 nov. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernandez. Entrevista concedida a Anamaria Kurtz de Souza Welp, Simone Sarmento, William Kirsch. *Revista Bem Legal*, Tradução Letícia Machado Trindade. Porto Alegre, v. 4, n.1, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares*. Artes Médicas, 1998.

HOODMAPS. *Porto Alegre*. [s. l.]: Hoodmaps, 2022. Disponível em:

<https://hoodmaps.com/porto-alegre-neighborhood-map>. Acesso em: 7 nov. 2022.

IKHFI, I.; NARGIS. *Teaching English for Young Learners*. Tangerang: FKIP UMT PRESS, 2017.

KIDS meet a 101 year old | kids meet | HiHo kids. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (5 min 27 seg). Publicado pelo canal HiHo Kids. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69HgC2KghBc>. Acesso em: 7 nov. 2022.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 31 out. 2022.

MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. *Revista Educação*, São Paulo, n. 251, ago. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>. Acesso em: 07 nov. 2022.

NGUYEN, C. D. The construction of age-appropriate pedagogies for young learners of English in primary schools. *The Language Learning Journal*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 13-26, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEEEd nº 348, de 06 de novembro de 2019*. Estabelece normas para Escola Bilíngue e Escola Internacional, bem como experiências e propostas de ensino bilíngue em escolas da Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul: CEEEd, 2019. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17155809-20191108111448resolucao-0348.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>. Acesso em: 31 out. 2022.

TRAVEL Brazil: Amazing Porto Alegre. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min 18 seg). Publicado pelo canal soniastravels. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xlh6lgroy8s>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VAN DEN BRANDEN, K. *Introduction: Task-based language teaching in a nutshell*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

WELP, A. K. S.; VIAL, A. P. S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 230-254, 2016. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/10748/5637>. Acesso em: 31 out. 2022.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 31 out. 2022.

WELP, A. K. D. S., SARMENTO, S., & KIRSCH, W. (2014). Entrevista com o professor Fernando Hernández. Tradução Letícia Machado Trindade In: *Revista Bem legal*, 4(1).

WORLD cup host city: Porto Alegre. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1 min 40 seg).

Publicado pelo canal FIFA. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wXYwaDAseIQ>. Acesso em: 07 nov. 2022.

WRIGHT, W. E.; BAKER, C. Key concepts in bilingual education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. (ed.). *Bilingual and multilingual education*. 3. ed. Switzerland: Springer, 2017. p. 65-80. (Serie Encyclopedia of Language and Education).

Recebido em: 14 jun. 2022.

Aprovado em: 26 set. 2022.