

Michele Salles El Kadri
Vivian Bergantini Saviolli
Andressa Cristina Molinari
(Orgs.)

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

E37e El Kadri, Michele Salles; Saviolli, Vivian Bergantini; Molinari, Andressa Cristina (org.).
Educação de professores para o contexto bि/multilingue: perspectivas e prática
Organizadoras: Michele Salles El Kadri, Vivian Bergantini Saviolli e Andressa Cristina Molinari;
Prefácio de Maria Dantas-Whitney.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022; figs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-604-2.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 4. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS

Copyright © 2022 - Das organizadoras representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Eckel Wayne

Capa: Lainy Larreia da Silva

Revisão: Das organizadoras

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

POR UMA CONSCIÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL	7
Maria Dantas-Whitney	
INTRODUÇÃO	11
Michele Salles El Kadri	
Vivian Bergantini Saviolli	
Andressa Cristina Molinari	
O QUE TODO PROFESSOR DEVERIA SABER SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS BILÍNGUES	19
Marcello Marcelino	
Janaina Weissheimer	
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	38
Ubiratã Kickhöfel Alves	
Ingrid Finger	
POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL COMPROMETIDA COM A PROMOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL	59
Antonieta Megale	
A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DECOLONIAL SOB AS LENTES DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE.....	77
Rafaela Telles	
Anamaria Welp	
O ENSINO DE CONTEÚDO POR MEIO DA LÍNGUA (LACI): UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE INGLÊS.....	94
Luciana C. de Oliveira	
Camila Höfling	

CRIANDO INÉDITOS-VIÁVEIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROPOSTA DO MATERIAL ‘GLOBAL KIDS’ PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE CRÍTICA.....	116
Michele Salles El Kadri	
“TOUGH GUYS HAVE FEELINGS TOO” E “MAE AMONG THE STARS”: RECRIANDO IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BI/MULTILÍNGUE POR MEIO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA A ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA.....	151
Michele Salles El Kadri	
Vivian Bergantini Saviolli	
Andressa Molinari	
SOBRE OS AUTORES	174

PREFÁCIO

POR UMA CONSCIÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL

Maria Dantas-Whitney¹

Este volume reúne as contribuições de diversos professores e pesquisadores que atuam como palestrantes no curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, oferecido pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL). O curso foi desenvolvido em resposta aos novos requisitos de certificação para professores bilíngues estipulados em 2020 pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue,” e até o momento, mais de 400 educadores de diferentes estados do Brasil foram atendidos. Eu tive a honra de estar envolvida neste projeto desde o seu início, há dois anos atrás, quando as organizadoras do curso, Michele El Kadri e Vivian Saviolli, me convidaram para colaborar no desenvolvimento do design e escopo do conteúdo do curso.

Por meio das nossas conversas nessa colaboração, desenvolvi uma profunda admiração pela visão e o compromisso de Michele e Vivian. Na concepção do curso, elas desejavam preencher uma lacuna na oferta curricular de formação docente em universidades no Brasil, que até então não ofereciam cursos específicos para professores atuando em contextos esco-

¹ Professora de ESOL (English for Speakers of Other Languages) e Educação Bilíngue, e Coordenadora do Programa de Formação de Professores Bilíngues da Western Oregon University, EUA.

lares bilíngues. Elas sabiam que era importante fornecer uma base teórica sólida sobre o bi/multilinguismo, bem como estratégias práticas e recursos para a sala de aula. Talvez o mais importante, estavam comprometidas a envolver os participantes do curso em um intenso exame das interseções entre a língua, o poder e a escolaridade. O resultado foi a emergência de um modelo crítico e transformador de formação de professores bilíngues e multilíngues, situado nas complexidades do contexto brasileiro.

Os capítulos deste volume explicitam a integração coerente de três elementos essenciais que são tradicionalmente incluídos em programas de desenvolvimento profissional de professores: (1) conhecimento teórico-pedagógico, (2) estratégias e práticas de ensino, e (3) reflexão sobre ações e atitudes que afetam o contexto da sala de aula (WALQUI, 2011). No entanto, o que há de especial e inovador neste projeto é que ele vai além desses três componentes para oferecer um quarto: a clareza ideológica para orientar a missão educativa dos professores bilíngues (ALFARO; BARTOLOMÉ, 2017).

Teoricamente, o volume apresenta diversas perspectivas relacionadas à aquisição de uma segunda língua, e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas bilíngues. Explora os fatores linguísticos e cognitivos que afetam a aprendizagem de línguas (Capítulo 1, MARCELINO & WEIS-SHEIMER), examina considerações sobre o desenvolvimento simultâneo da alfabetização em duas línguas (Capítulo 2, ALVES & FINGER), e discute conceitos centrais derivados de abordagens socioculturais, tais como como a interculturalidade, perspectivas heteroglóssicas, a translinguagem e o andamento (Capítulo 4, TELLES & WELP; Capítulo 5, EL KADRI; Capítulo 7, de OLIVEIRA & HÖFLING). É importante ressaltar que a coletânea está firmemente embasada em uma fundamentação teórica crítica, promovendo práticas educativas centradas na decolonização e na justiça social, bem como afirmando as identidades múltiplas dos estudantes (Capítulo 3, MEGALE; Capítulo 4, TELLES & WELP; Capítulo 6, EL KADRI, SAVIOLLI, & MOLINARI).

O volume também descreve várias práticas pedagógicas inovadoras para a sala de aula bilíngue, fundamentadas nas propostas teóricas anteriormente mencionadas. Citando alguns exemplos, os autores discutem a

importância do feedback do professor (Capítulo 1, MARCELINO & WEIS-SHEIMER), propõem estratégias para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica na alfabetização bilíngue (Capítulo 2, ALVES & FINGER); sugerem estratégias específicas que promovam a translinguagem e a exploração identitária, como retratos linguísticos (Capítulo 3, MEGALE) e guias turísticos bilíngues (Capítulo 4, TELLES & WELP), oferecem um uma estrutura para o planejamento de aulas para o aprendizado simultâneo de língua e conteúdo (Capítulo 7, de OLIVEIRA & HÖFLING) e descrevem o desenvolvimento de materiais de ensino que apresentam narrativas antirracistas e que rompem estereótipos de gênero (Capítulo 5, EL KADRI; Capítulo 6, EL KADRI, SAVIOLLI & MOLINARI).

Por meio dessas discussões teóricas e práticas, os autores enfatizam a importância de educadores bilíngues desenvolverem uma consciência sociolinguística crítica (PALMER ET AL., 2019), que envolve “(1) uma compreensão de que a língua, a cultura e a identidade estão profundamente interconectadas, e (2) uma consciência das dimensões sociopolíticas do uso e da educação da língua” (LUCAS & VILLEGAS, 2011, pp. 56-57). Os leitores são desafiados a questionar mitos relacionados à natureza da linguagem, a reconhecer que práticas bilíngues autênticas são fluidas e flexíveis (VOGEL, 2022), a examinar suas próprias experiências, atitudes e crenças (VALENZUELA, 2016), e a problematizar práticas educacionais que perpetuam desigualdades estruturais nas escolas onde atuam (MOTHA, 2014). Esse processo de reflexão crítica ajuda os professores a desenvolver uma consciência das relações de poder que operam no nível micro de suas escolas, bem como no nível macro da sociedade em geral (DANTAS-WHITNEY, 2019).

Em suma, os capítulos deste volume incentivam os leitores (educadores atuantes em contextos bi/multilíngues) a desenvolver o tipo de clareza ideológica (ALFARO, 2019) que esperamos que se traduza em ações concretas a realizarem em suas próprias salas de aula (por exemplo, selecionando materiais instrucionais que positivamente refletem as diversas identidades dos alunos), dentro de suas escolas (por exemplo, resistindo políticas que prejudiquem certos grupos de estudantes) e em suas comunidades (por exemplo, reforçando o valor das práticas translinguais às famílias de

seus estudantes). Nesse sentido, esta coletânea é uma verdadeira reflexão da proposta pedagógica crítica de Freire (1970).

Referências Bibliográficas

- ALFARO, C. Preparing critically conscious dual-language teachers: Recognizing and interrupting dominant ideologies. **Theory Into Practice**, [S. l], v. 58, n. 2, p. 194-203, 2019. DOI: 10.1080/00405841.2019.1569400.
- ALFARO, C.; BARTOLOMÉ, L. Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. **Issues in Teacher Education**, [S. l] , v. 26, n. 2, p. 11-34, 2017. .
- DANTAS-WHITNEY , M.. Teachers explore the complexity of learners' lives through ethnographic projects. *In: GOPAR, M. L. (ed.) International perspectives on critical pedagogies in ELT* , [S. l] Palgrave Macmillan, 2019. p. 151-173.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. [S. l] : Paz e Terra, 1970.
- LUCAS, T.;VILLEGAS, A.M.. A framework for preparing linguistically responsive teachers. *In: LUCAS, T. (ed.). Teacher preparation for linguistically diverse classrooms*, [S. l] : Routledge, 2011. p. 55-72.
- MOTHA, S.. **Race, empire, and English language teaching**. [S. l]: Teachers College Press, 2014.
- PALMER, D.; *et al.* . Bilingualism, biliteracy, biculturalism, and critical consciousness for all: Proposing a fourth fundamental goal for two-way dual language education. **Theory into Practice**, [S. l], v. 58, n 2, p. 121–133, 2019. DOI: 10.1080/00405841.2019.1569376.
- VALENZUELA, A. (ed). **Growing critically conscious teachers:** A social justice curriculum for educators of Latino/a youth. [S. l]: Teachers College Press, 2016.
- VOGEL , S. . Attending to and transforming power dynamics in translanguaged research relationships and methodology. **Research Methods in Applied Linguistics**, [S. l], v. 1, n. 3. , p. 100021, 2022. DOI: 10.1016/j.rmal.2022.100021.
- WALQUI, A. The growth of teacher expertise for teaching English language learners: A socio-culturally based professional development model. *In: LUCAS, T. (ed.). Teacher preparation for linguistically diverse classrooms*. [S. l]: Routledge, 2011. p.160-177.

INTRODUÇÃO

“A experiência do Brasil e sua busca por uma Educação Bilíngue que construa a justiça social e a igualdade é algo que não podemos compreender do ponto de vista do Norte.
(GARCÍA, 2019, p. 7)

A Educação Bi/Multilíngue compreende vários contextos em nosso país: comunidade surda, indígena, regiões de fronteira, de imigrantes e de línguas de prestígio. Na última década, o mercado educacional, principalmente o privado, experienciou um crescimento acelerado deste último contexto (MEGALE, 2019). As escolas bilíngues de línguas de prestígio, que se utilizam de duas línguas de prestígio (a de nascimento dos estudantes e uma língua adicional) para a instrução de conteúdos curriculares, tem uma demanda de famílias que “vêem nas escolas bilíngues a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma.” (MARCELINO, 2009). Entretanto, a Educação Bi/Multilíngue compreende conhecimentos muito específicos, e a formação de professores para a área não acompanhou a expansão dessas instituições, ficando a cargo das próprias escolas bilíngues formarem seus professores, por meio de formações continuadas, reuniões e orientações com a coordenação (FÁVARO, 2009; FARIA; SABOTA, 2019; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022) ou interesse individual dos professores, visto que os cursos de licenciaturas ainda não abrangem o contexto bilíngue. Além das lacunas

e desafios da formação docente, a área carecia de legislação própria, exceto algumas iniciativas estaduais, até a aprovação do Parecer 2/2020 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, que ainda aguarda a homologação do Ministério da Educação.

Foi neste contexto que surgiu a motivação para organizar esta coleção: o desejo surgiu da nossa experiência teórico-prática como organizadoras e professoras ministrantes e aprendizes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, trabalhando com professores experientes e iniciantes, de rede privada e pública, no contexto de Educação Bilíngue de todo o Brasil.

O curso, ofertado pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL) -, certifica os professores para atuarem na Educação Bi/Multilíngue. Ele tem como objetivo o desenvolvimento de competências, de conceitos, e de práticas voltadas para o ensino bi/multilíngue, requisitos necessários para professores, coordenadores, gestores atuantes na educação bilíngue.

Durante nossa colaboração na formação dos professores participantes do curso, notamos que a vontade de aprender, o sentimento de isolamento e a representação de professores atuantes em contexto de Educação Bi/Multilíngue de que “caímos de paraquedas” nesse contexto (EL KADRI, em andamento) são características comuns desses grupos de docentes, que em muitas ocasiões, manifestam o interesse por ouvir sempre mais dos professores palestrantes convidados no curso de formação. Esse livro é uma resposta a esse pedido, ao desejo e vontade dos docentes atuantes ou iniciantes de escolas bilíngues que valorizaram as experiências teórico-prático dos professores pesquisadores que têm trabalhado conosco nessa jornada de aprender, de discutir e de entender um pouco mais do que significa - ou o que pode significar - a Educação Bi/Multilíngue em nosso país.

Nesse sentido, os autores dos capítulos são profissionais e pesquisadores brasileiros que têm se debruçado, por lentes diversas, em estudos na área de Bilinguismo e/ou Educação Bi/Multilíngue e tem nos ajudado a pensar a educação bi/multilíngue no país. São profissionais, pesquisadores,

parceiros e amigos engajados na tarefa de pesquisar, ensinar e também formar docentes. São professores-pesquisadores que se juntam no interesse de construir uma educação bi/multilíngue apropriada e sensível à realidade do contexto brasileiro, para além dos desejos do mercado neoliberal e que integram diferentes universidades e programas de pós-graduação do país, entre eles, UEL, Unifesp, UFF, UFRGS, UFsCar e UFRN e do exterior (WOU e VCU).

Este livro também é parte de atividades no âmbito do projeto “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas , desafios, formação de professores e aprendizagens”, financiado pelo Cnpq, coordenado pela primeira autora na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021, onde as atividades de ensino, pesquisa e extensão coexistem no objetivo de construir conhecimento teórico-prático.

Portanto, “**Educação De Professores Para O Contexto Bi/Multilingue: perspectivas e práticas**” é uma obra voltada para professores em formação inicial e continuada, que desejam se aprofundar na temática e saber mais sobre as perspectivas e temas aqui discutidos. Os capítulos são divididos de modo que os autores inicialmente abordam a importância da discussão do tema e/ou perspectiva adotada para a Educação Bi/Multilíngue. Em seguida, trazem um arcabouço teórico que explicita as lentes pelos quais eles falam e propõem sugestões, caminhos e/ou modos de se pensar a proposta que discutem, e finalizam os capítulos com sugestões de aprofundamento.

No primeiro capítulo, Marcello Marcelino e Janaína Weissheimer, em *O que todo professor deveria saber sobre a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues* traçam panorama dos fatores linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento bilíngue, relacionando linguagem, cérebro e desenvolvimento de modo a contribuir para o contexto da sala de aula bilíngue. É um capítulo significativo e importante para compreendermos o que acontece no cérebro quando aprendemos uma ou mais línguas, abordando se aprender uma segunda língua é tão natural quanto aprender a primeira, se quanto mais cedo iniciar a aprendizagem de uma língua adicional, melhor para a criança e ainda como o sistema linguístico do bilíngue se adapta. Os autores

ainda discutem a questão da coativação linguística e como o bilinguismo acontece na sala de aula.

Ubiratã Kickhöfel Alves e Ingrid Finger, no segundo capítulo, tratam especificamente da *Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica*, tema relevante para o contexto de Educação Bi/Multilíngue no Brasil, já que pouco sabemos e poucas propostas temos sobre a alfabetização em duas línguas. Os autores, ao discutirem os aspectos relacionados à alfabetização bilíngue, propõem respostas a dois principais questionamentos comuns trazidos por professores e pais sobre as possíveis vantagens e desvantagens da alfabetização simultânea em duas línguas: se a alfabetização pode (e deve) ser realizada em duas línguas concomitantemente; e, se, em caso afirmativo, qual seria a metodologia pedagógica apropriada para garantir uma alfabetização efetiva. Assim, os autores defendem a importância de se priorizar, em contextos de alfabetização bilíngue, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas duas línguas da criança. Este capítulo é significativo pois os autores trazem essa discussão considerando metodologias pedagógicas apropriadas ao contexto brasileiro.

O terceiro capítulo, intitulado *Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social*, é de autoria de Antonieta Megale, que traz a discussão do que é cultura e quais os diferentes sentidos do multiculturalismo. A autora se posiciona a favor de um ensino bilíngue intercultural em prol da desestabilização das amarras coloniais às quais estamos submetidos, defendendo um ensino bilíngue pautado na interculturalidade crítica como forma de decolonizar nossos currículos. Ela ainda propõe critérios que podem nos ajudar a pensar e planejar propostas didáticas que tenham como eixo central a interculturalidade. O capítulo é organizado por meio de perguntas que nos levam a compreender a importância de se pensar a Educação Bi/Multilíngue no país por esse viés.

Em *A Educação Bilíngue Decolonial sob a lente da pedagogia translíngue*, Rafaella Telles e Ana Maria Welp propõem maneiras outras (WALSH, 2018) de fazer a educação linguística, movendo-se na direção da decolonização do processo educativo público. As autoras discutem a perspectiva decolonial, a pedagogia translíngue e a proposta de tarefas.

Exemplificam sua proposta por meio de uma Unidade Didática (UD) alinhada à pedagogia translíngue e voltada para uma escola pública de Porto Alegre, RS, que recebe um número expressivo de alunos imigrantes. Um capítulo valioso, que foca em contexto de estudantes imigrantes e que nos permite visualizar uma proposta de pedagogia translíngue nesse contexto.

No quinto capítulo intitulado “*O Ensino de conteúdo por meio da língua (LACI): Uma Abordagem para o ensino de Inglês*”, Luciana de Oliveira e Camila Hoffling discutem uma abordagem baseada em língua como meio de instrução de conteúdo – *a language-based approach to content instruction (LACI)* – que fornece uma estrutura para atender às necessidades de conteúdo e língua de estudantes multilíngues, concentrando-se em seis Cs de apoio para o *scaffolding*. As autoras, após explicarem detalhadamente os seis Cs de apoio, apresentam algumas características da linguagem disciplinar nas áreas de conteúdo de história, ciências e matemática em inglês, exemplificando com um excerto do livro didático seguido de uma análise detalhada das características da linguagem disciplinar de cada área de conteúdo. Apresentam ainda, um modelo de plano de aula usando esses Cs e um guia para ajudar os professores a planejar instrução. As autoras argumentam que os professores da área de conteúdo precisam de conhecimentos e ideias práticas sobre como atender às necessidades de linguagem acadêmica pois têm a dupla responsabilidade de facilitar o aprendizado do conteúdo, além de apoiar o desenvolvimento contínuo da língua inglesa. A contribuição das autoras para o cenário brasileiro é significativa, já que pouco temos falando sobre as características das áreas disciplinares e porque as autoras propõe a abordagem LACI como uma alternativa que para que professores desenvolvam maneiras de falar sobre a língua e o conteúdo ao mesmo tempo.

Em *Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do portfólio Global Kids para a construção de uma educação bilíngue pública e crítica*, Michele El Kadri apresenta propostas de possibilidades didáticas para a Educação Bi/Multilíngue por meio do material didático *Global Kids - Portfólio Bilíngue*. A autora discute a importância de termos materiais didáticos sensíveis e apropriados ao nosso contexto, apresentando alguns dos princípios materializados na proposta didática que visam forjar possi-

bilidades para uma Educação bilíngue pública e crítica. Para tanto, a autora discute a concepção de sujeito bilíngue e Educação Bi/Multilíngue pela perspectiva heteroglóssica e vai, ao longo do capítulo, apresentando a proposta didática materializada no *Global Kids* – Portfólio Bilíngue por meio da explicitação de parâmetros e princípios que orientaram as autoras (EL KADRI; SAVIOLLI, 2021) e exemplificando como foram materializados na obra. Desse modo, as autoras perpassam princípios da pedagogia plurilíngue, da integração curricular (língua e conteúdo), da linguagem como prática social, da perspectiva do inglês como Língua franca, do conceito de *languaging* e Decolonialidade. Este capítulo é significativo para nosso contexto pois a autora discute uma proposta que visou materializar muitos dos conceitos recentes defendidos por pesquisadores para uma Educação Bi/Multilíngue que se pretenda crítica, emancipatória e “*made in Brazil*”. Neste capítulo, podemos visualizar muito dos conceitos discutidos por pesquisadores no curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”.

No sétimo capítulo, intitulado *Tough guys have feelings too e Mae among the stars: recriando identidades de gênero na educação infantil bilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública*, Michele El Kadri, Vivian Saviolli e Andressa Molinari discutem a relação entre Educação Bi/Multilíngue, Decolonialidade, Interculturalidade crítica e a relação entre gênero e livro didático. As autoras objetivam apresentar possibilidades de trabalho com a educação infantil que exemplifiquem discursos e narrativas empoderadoras sobre as identidades femininas e masculinas também por meio de unidades didáticas da coleção *Global Kids* (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022) organizadas pelas histórias *Tough guys have feelings too*, de Keith Negley e *Mae among the stars*, de Roda Ahmed. Por meio de referenciais decoloniais e da interculturalidade crítica, as autoras discutem a importância da inclusão dessas narrativas como parte do currículo da educação infantil bi/multilíngue de línguas de prestígio, na busca de promover uma educação decolonial e intercultural com potencial de promover o acesso a outras narrativas e a outros discursos para a formação de sujeitos agentivos, responsivos e mais solidários (MEGALE; EL KADRI; SAVIOLLI, no prelo).

Agradecemos imensamente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), via Edital Universal Chamada CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021 e à Universidade Federal Fluminense, via Edital 02/2022 e à FAUEL, pelo apoio financeiro à obra. Nossa agradecimento se estende ainda a todos os professores formados pelo curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, pelas discussões, oportunidades de aprendizagem, desejo em aprender e colaborações realizadas. Nossa muito obrigado pela confiança e momentos compartilhados!

Convidamos a vocês, leitores, a embarcarem nessa viagem para conhecer um pouco mais sobre o que nossos palestrantes-pesquisadores têm a dizer nessa conversa com educadores bi/multilíngues. Essa obra é somente o início de um diálogo que se pretende longo: ainda precisamos abranger todas as particularidades e contextos da educação bi/multilíngue, questões que aqui não foram problematizadas. Assim, esperamos que essa obra seja posicionada como mais uma alternativa, mais uma voz, para entendermos o universo da educação bi/multilíngue. Que essa coletânea contribua com as discussões, reflexões, ressignificações e transformações dos envolvidos no contexto de Educação Bi/Multilíngue de nosso país.

Michele Salles El Kadri
Vivian Bergantini Saviolli
Andressa Cristina Molinari

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 2/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em 5 ago. 2022.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B. **Global Kids** - Portfólio Bilíngue. Campinas, Pontes Editores, 2022.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOURA, S. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS,

- A. J.; ARAUJO, A. L.; TIROLI, L. G. (org.). **Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade**. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594.
- FARIA, M.; SABOTA, B. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65814/39810>. Acesso em: 03 out. 2022.
- FÁVARO, F. M. **A educação Infantil Bilíngue (português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- GARCIA, O. Prefácio. In: MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65814/39810> Bilinguismo%20no%20Brasil:%20significado%20e%20expectativas. Acesso em: 03 out. 2022.
- MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. M. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 23 jul. 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Par-1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.
- SAVIOLLI, V. C. B. **Abrindo horizontes**: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2022. 347 páginas.

O QUE TODO PROFESSOR DEVERIA SABER SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS BILÍNGUES

Marcello Marcelino
Janaina Weissheimer

Introdução - O que é ser bilíngue hoje e porque o bilinguismo importa

Há décadas o termo “bilíngue” tem feito parte do nosso cotidiano. A partir de definições mais datadas, em que o bilíngue possuiria controle nativo de duas línguas (BLOOMFIELD, 1933), até multi definições compartimentalizando o conhecimento de uma segunda língua (L2) nas diferentes habilidades como escuta, fala, leitura e escrita (WEI, 2000), o termo é utilizado para se referir a um indivíduo que transita entre/com duas línguas. Com o advento da educação bilíngue no início dos anos 2000, o termo se tornou ainda mais popular e corriqueiro¹, mas trouxe também a necessidade de sua compreensão, ao menos no contexto educacional. Em termos gerais, podemos dizer que na educação bilíngue, o aprendiz recebe instrução, simultânea, ou consecutivamente, em sua primeira língua (L1) e também na L2. A forma como isso é feito, entretanto, varia muito, já que a educação bilíngue no Brasil ainda padece uma regulamentação, o que possibilita às escolas bilíngues se valer de diferentes configurações e distribuição de tempo entre as duas línguas².

1 Para uma discussão mais detalhada do termo e das possíveis interpretações, ver Marcelino (2009) e referências lá citadas.

2 Para uma breve introdução sobre diferentes modelos de educação bilíngues no contexto brasileiro, ver Marcelino (2009, 2019) e referências lá citadas.

Importante ressaltarmos que sendo o bilinguismo um fenômeno complexo, é possível se encontrar diversas e divergentes formas de olhar para ele, já que é observado a partir de uma gama de disciplinas (linguística, ciências da aprendizagem, neurociências, linguística aplicada, pedagogia, antropologia, etc.). Devido à brevidade e enfoque deste capítulo, nos restringiremos a uma abordagem voltada para o linguístico e para o cognitivo, relacionando linguagem, cérebro e desenvolvimento, atentando para questões de aprendizagem nessa mesma perspectiva, sem perder de vista a ideia de contribuir para o contexto da sala de aula bilíngue.

Para começar, nascemos predispostos à linguagem

Em uma perspectiva cognitivista, não se separa a mente/cérebro da aprendizagem. A aprendizagem, *a priori*, ocorre no âmbito do cérebro e mesmo ao se avaliar um fenômeno social, com base na interação, este só ocorre como resultado de elementos produzidos, processados e interpretados pela mente do indivíduo. Em outras palavras, entendemos que a linguagem e sua possibilidade de desenvolvimento são características da espécie humana, que é geneticamente dotada da capacidade da linguagem. Dessa forma, o ser humano em contato com o seu meio extrai dele os dados necessários para constituir a sua primeira língua (L1):

[Faculdade da linguagem] → [MEIO] → L1 (primeira língua)

O pequeno esquema acima mostra a interação da capacidade de desenvolvimento da linguagem e sua interface com o meio, o que possibilita o desenvolvimento da língua nativa, impressa na comunidade linguística da qual participamos. Uma vez que é uma capacidade inata, a L1 se desenvolve naturalmente. Todo ser humano, salvo algumas patologias específicas, desenvolverá sua primeira língua a partir de dados linguísticos contidos no ambiente, processando-os, analisando-os e determinando suas regularidades, a fim de que posteriormente possa produzi-los. Isso é um fenômeno natural, o que é diferente da aquisição da língua escrita, que não ocorre da mesma forma.

Essa visão é normalmente conhecida como Inatismo, e seu propONENTE é Chomsky (1981, 1986), que defende que a criança desenvolve uma língua ao ser exposta a *input* robusto, rico e contínuo na referida língua, a partir dos princípios universais, comuns a todas as línguas, e das marcações dos parâmetros, responsáveis pela variação translingüística. Este *input*, provido pelo meio, contém os dados linguísticos primários (do inglês, PLD – *Primary Linguistic Data*), do qual a criança extrai informações essenciais, na forma de *triggers* (gatilhos) para marcar os parâmetros da língua e construir sua gramática³. O *input*, portanto, é essencial para o processo de aquisição, e deve ser rico em dados que exprimem a estrutura da língua, para que a criança possa utilizar esses dados a fim de marcar os parâmetros que definirão a estrutura de sua L1. Assim, nessa perspectiva, não faz diferença dizermos “o desenvolvimento da primeira língua”, ou o “desenvolvimento da gramática”, pois a gramática passa a ser sinônimo da língua que está sendo adquirida. A gramática é o conjunto de regularidades e regras percebidas pela mente e traduzidas em estruturas que caracterizam a língua como o português, o inglês, o italiano, etc.

O que acontece no cérebro quando aprendemos uma ou mais línguas

Aprender, para o cérebro, é criar e manipular novas memórias. Em outras palavras, é formar um modelo de representação da nossa realidade e colocá-lo constantemente em prova. Aprendemos uma L2 porque, ao construirmos esse modelo mental, somos capazes de manipular tanto aspectos gerais da aprendizagem de qualquer habilidade, quanto aspectos específicos de domínio linguístico. O cérebro da criança nasce e cresce mudando a todo minuto. Essa incrível e dinâmica capacidade de organização e mudança do cérebro se chama neuroplasticidade. A neuroplasticidade depende da experiência que a criança tem com o ambiente que a cerca. Quanto mais rico for esse ambiente, em termos de estímulos e oportunidades de aprendizagem, mais o cérebro da criança poderá se beneficiar, criando novas

³ Lightfoot (1993) introduziu a noção de trigger, como uma “pista” utilizada pela criança para a marcação do parâmetro. De acordo com o autor, essa pista deve ser saliente nos dados, e fácil de adquirir, como dados de morfologia flexional. Em outras palavras, a mente “percebe” certas características gramaticais da língua e busca suas “regras” de funcionamento, a fim de desvendar o funcionamento daquele sistema linguístico.

redes sinápticas, fortalecendo conexões e gerando memórias significativas de aprendizagem. É nesse momento de explosão sináptica natural – chamado de período crítico ou sensível - que aprender uma segunda língua se torna vantajoso, pois o incremento de várias habilidades se dá com mais rapidez e facilidade.

Aprender pressupõe nos deslocarmos ao longo de um *continuum* entre esforço controlado e processamento automático, orquestrado pelos sistemas de memória. Os estágios iniciais da aprendizagem de uma L2 envolvem um processamento maior de informações declarativas (regras e fatos acerca de como a língua funciona), o que exige um esforço deliberado e um constante monitoramento consciente pela memória declarativa. À medida que vamos praticando e alcançando maior fluência na L2, o controle dá espaço ao processamento automático e à memória procedural, que demanda menos recursos atencionais e resulta em uma *performance* mais fluente e natural (ULLMAN, 2004). Quando isso acontece, geralmente diz-se que atingimos a proficiência na L2, ou seja, conseguimos nos comunicar de forma fluente e sem muito esforço.

Ainda, para avançarmos no *continuum* da proficiência em uma L2, uma quantidade substancial de prática e interação é fundamental. Isto envolve nos expormos a situações de interação comunicativa com nossos pares para que as hipóteses que criamos acerca da L2 sejam testadas e verificadas quanto ao seu propósito comunicativo. É produzindo a língua, na interação com outros falantes, que percebemos se e como nossa mensagem deve ser ajustada e, ao fazermos tais ajustes, aprendemos cada vez mais sobre o sistema da língua em desenvolvimento. Uma outra parte, comumente negligenciada nesse processo, é o *feedback*, que é essencial para a reestruturação dos sistemas de representação mental que mencionamos no início dessa seção. Algumas pesquisas (SLABAKOVA, 2016; DEHAENE, 2020) mostram, ainda, que o *feedback* instantâneo é o mais eficaz, contrariando várias crenças pedagógicas atuais. Retomamos o *feedback* mais à frente.

Mas aprender uma segunda língua é tão natural quanto aprender a primeira?

Da forma que descrevemos acima, fica evidenciado o papel natural do desenvolvimento da linguagem como constitutivo da espécie humana. A questão agora é que ao se deparar com a aquisição de uma segunda língua (L2), há questionamentos acerca da “naturalidade” do processo; como por exemplo, se o aprendiz é capaz de acessar aquela Faculdade da Linguagem, que interage com o meio, a fim de desvendar as regularidades da nova língua sendo adquirida. Tal debate é vasto e repleto de discussões, mas neste trabalho, fechamos com a visão resultante de anos de pesquisa, e suportada em estudos, que sugere que, sim, somos capazes de acessar tal faculdade ao mesmo tempo que mediamos o processo todo através dos parâmetros já marcados na nossa L1. Não faria sentido imaginar que o ser humano é dotado de uma faculdade que depois simplesmente deixa de existir⁴. Revisitando o esquema de aquisição de L1, temos para a L2:

[Faculdade da linguagem] [DADOS da L2] [L2 (Interlíngua)]
 [L1 (primeira língua)] → [DADOS da L2] → [L2 (Interlíngua)]

Uma das questões principais nesse processo de aquisição de L2 exemplificado acima é a fonte de dados. Os dados da L2 que são disponibilizados para o aprendiz devem ser robustos, ricos e contínuos. A tarefa da aquisição de L2 é, portanto, definir os pontos de divergência⁵ entre as duas gramáticas e adequá-las, construindo dois sistemas linguísticos distintos e conectados. O desafio da aprendizagem aqui é determinar, perceber e regularizar as diferenças entre a L1 e a L2, desenvolvendo tanto os pontos divergentes como as características não presentes na L1 e permitindo-as na L2. Do ponto de vista cognitivo e aquisicional, o estímulo apresentado ao cérebro (na forma de *input*), desde que robusto, desencadeará os processos cognitivos necessários. Dehaene (2020, p.35) resume essa ideia

4 Para uma revisão e detalhamento deste debate sobre questões de acesso à Faculdade da Linguagem, ver White (2003) e Slabakova (2016).

5 Estudos mais recentes de cunho gerativista têm apontado que a tarefa da aquisição da L2 é aprender/parametrizar/adquirir a variação entre a L1 e a L2, que se traduz na morfologia funcional, onde as diferenças entre as línguas estariam concentradas (Slabakova, 2016).

com clareza: “Encontrar a lei apropriada ou regra lógica que dê conta de todos os dados disponíveis é a forma ótima de se acelerar a aprendizagem massivamente – e o cérebro humano é bom demais nesse jogo⁶”.

É nesse ponto que incluímos a discussão sobre a educação bilíngue. Diferentemente de um instituto de idiomas, em que o aprendiz comparece duas ou mais vezes por semana por uma hora ou mais a fim de aprender a nova língua, no contexto de educação bilíngue, o aprendiz tem uma nova língua (L2) inserida no seu contexto de instrução. A L2 passa a assumir o papel de língua de instrução, o que, *a priori*, oferece o potencial de se tornar uma rica e robusta fonte de *input* na segunda língua, possibilitando que o cérebro “jogue o seu jogo preferido”. Mesmo assim, as escolas de educação bilíngue variam tremendamente no uso da L2 em suas práticas de educação bilíngue ao longo de um *continuum*, em que em um extremo se valem de um período estendido em L2, passando por imersão parcial e até mesmo imersão total. Juntamente com isso, há as diferenças metodológicas, filosóficas e pedagógicas, que também determinam em grande parte a identidade que cada escola bilíngue apresenta.

Quanto mais cedo melhor?

Um outro ponto crucial que impacta a educação bilíngue é a idade de início do contato com a L2. A pergunta que não quer calar é sempre: mais cedo é melhor? A resposta é bastante complexa, já que não é exata. Inicialmente depende de como compreendemos o termo “bilíngue”. Como já mencionamos no início do capítulo, o termo compreende desde quem possui alguma habilidade funcional na língua (escuta, fala, leitura, escrita) até quem se comunica verbalmente, podendo chegar até quem possui níveis de fluência praticamente perfeitos. O “tipo” de bilíngue que a educação bilíngue gera depende muito do tempo de exposição à língua, do papel que a língua ocupa dentro da instituição, e isso varia muito de escola para escola. As pesquisas apontam para uma tendência maior da correlação entre idade de início e sucesso no desenvolvimento com da

6 Do original, “*Finding the appropriate law or logical rule that accounts for all available data is the ultimate means to massively accelerate learning – and the human brain is exceedingly good at this game*”.

L2 (no caso de educação bilíngue), mas a fórmula não é matemática⁷ e a experiência individual de cada aprendiz pode levá-los a pontos diferentes do conhecimento, e isso é natural e esperado. Retomando a ideia de que na perspectiva linguística, em que a criança já vem dotada de um mecanismo de aquisição da linguagem, ela é capaz de desenvolver a L2 de forma mais natural, principalmente em um contexto em que a língua tenha um papel significativo, como a instrução. Estudos em aquisição nos ensinam dados importantes sobre a capacidade natural de desenvolvimento linguístico:

- Há evidência de que o processo de aquisição fonológica se inicia no terceiro trimestre de gestação. Gravações feitas na vida intrauterina indicam que sons da fala são percebidos com distinção, e padrões entoacionais da língua nativa (L1) são reconhecidos (GUASTI, 2004; MEISEL, 2019).
- Ainda com poucos dias de vida, bebês são capazes de detectar a voz materna, diferenciar padrões entoacionais de sua L1 de padrões em L2, e determinar sons linguísticos e sons não linguísticos (GUASTI, 2004; MEISEL, 2019).
- Testes com bebês franceses mostram que os recém-nascidos de apenas 4 dias são capazes de diferenciar enunciados em diferentes línguas estrangeiras: inglês e italiano (MEHLER e CHRISTOPHE, 1995) e inglês e japonês (NAZZI, T., BERTOCINI, & MEHLER, 1998). Esses dados parecem indicar que a própria natureza da faculdade da linguagem é apta a interagir com sistemas linguísticos distintos, explicando o bilinguismo: a criança bilíngue desenvolve seus conhecimentos e vivencia duas línguas, possuindo um repertório linguístico composto de dois sistemas gramaticais, a L1 e a L2. No caso dos monolíngues, o indivíduo desenvolve seu repertório linguístico se especializando em apenas um sistema gramatical, sua L1.

7 Novamente, aqui podemos lembrar que dependendo do tempo e do papel da língua na escola, o indivíduo vai adquirir competência na L2 de formas diferentes, em momentos diferentes. Não se pode comparar uma escola que apresenta período estendido com uma de imersão total na L2. O que se pode considerar é que os diferentes formatos das escolas vão possibilitar o desenvolvimento da L2 a contento, a partir do que se propõem a fazer.

O que podemos afirmar, do ponto de vista teórico-cognitivo é que, sim: mais cedo é melhor, até porque o cérebro ganha com mais estímulos, e duas línguas estimulam mais o cérebro do que apenas uma, iniciando com os dois sistemas fonológicos a serem desvendados. Com o amadurecimento, a capacidade de aquisição da linguagem vai se tornando menos acessível ao longo dos anos, a plasticidade neural diminui, e isso impacta as habilidades naturais do aprendiz. Neste ponto nos deparamos com uma ideia sempre mencionada no contexto de desenvolvimento linguístico: a relação entre idade e sucesso no desenvolvimento de uma língua, normalmente conhecida, classicamente, como Período Crítico e atualmente chamado de Período Sensível para enfatizar a flexibilização do termo. Esse período varia significativamente dependendo da região do cérebro envolvida: áreas sensoriais, inclusive algumas das áreas envolvidas com o processamento da linguagem, atingem pico máximo até final do primeiro ano de vida, enquanto outras regiões, como as que subjazem o raciocínio e outras atividades cognitivas mais intensas, como o planejamento e o controle do comportamento, continuam a se desenvolver até o começo da vida adulta (DEHAENE, 2020). O correlato linguístico disso pode ser observado no desenvolvimento da L2, que demonstra variação considerável na comparação entre idade de início e estágio estável de desenvolvimento. A novidade é que pesquisas recentes mostram que apesar da vantagem cognitiva do início precoce, o tipo de exposição, tempo e qualidade do *input*⁸ é tão importante quanto e pode até mesmo igualar ou superar a vantagem cognitiva relacionada ao início precoce (HERSCHENSOHN, 2007; SLABAKOVA, 2016).

De qualquer forma, ainda podemos ressaltar outras vantagens da iniciação precoce à L2. A primeira, e inegável, é a vantagem de se ter duas línguas a seu dispor. Ter acesso a tudo que duas línguas te possibilitam. Lembramos também que o indivíduo bilíngue é um bilíngue e não pode ser “classificado” a partir da régua monolíngue. Ele apresenta características próprias, possui dois sistemas linguísticos em um único repertório

⁸ Utilizamos *input* aqui como toda a gama de dados aos quais o aprendiz é exposto. Consideramos a instrução, a exposição geral e os diferentes contextos (instituto de idiomas, escolas bilíngues, imersão e imigração) que podem estar envolvidos na forma como o aprendiz recebe o *input*. É lógico interpretar que mais *input*, de maior qualidade, tempo e significância surtirá um efeito mais desejável no desenvolvimento.

linguístico. Ele é um bilíngue, e não a somatória de dois monolíngues. E há vantagens, ou características do bilíngue, que o diferenciam do monolíngue:

- o bilíngue apresenta uma vantagem cognitiva para adquirir a terceira língua (L3), seu cérebro já mapeou dois sistemas, o que reflete na consciência metalinguística, através de comparação (cf. MEISEL, 2019), isso auxilia muito o indivíduo na aprendizagem de uma L3.
- bilíngues demonstram maior flexibilidade mental, com base em testes e pesquisas cognitivistas e em neurociências. O constante exercício de mudar de uma língua para outra ou mesmo de inibir uma das línguas para uso da outra exercita o cérebro, é uma ginástica cerebral em torno da alocação de funções necessárias para tarefas não linguísticas (acesso lexical, controle de atenção, resolução de conflito com sistemas em competição). Esse workout do cérebro impacta processos cognitivos não-linguísticos, como a função do controle executivo⁹: controle inibitório, troca de funções mentais, como tarefas simultâneas alternadas, filtragem de informações não relevantes e atualização de informação na memória de trabalho, bem como resolução mais rápida de conflitos (cf. BIALYSTOK, 2009).
- o enriquecimento das funções executivas geradas pela “*workout* mental bilíngue” parece criar uma reserva cognitiva, que causa retardo ao início da demência conforme relatado por Bialystok (2009), em sua pesquisa com uma população de 184 indivíduos, metade da qual era bilíngue (75.5 anos) e apresentou uma média de início da demência quatro anos depois da população monolíngue (71.4 anos).

Como podemos ver, não é tão fácil produzir conclusões claras ou simples sobre o papel da idade no aprendizado da L2. O que sabemos hoje é que nosso cérebro possui uma espécie de instinto inato da linguagem, mas é dotado também de uma capacidade enorme de adaptação à realidade complexa, de forma rápida e eficaz. Ou seja, possuímos um instinto de linguagem, mas as línguas precisam ser aprendidas e praticadas para que esse conhecimento se consolide. É necessário o reconhecimento de que tanto aspectos biológicos quanto contextos de aprendizagem e de interação com

⁹ Funções executivas gerenciam, integram, coordenam ou supervisionam outros processos cognitivos.

o meio contribuem de modo fundamental para o desenvolvimento de uma L2. Assim, a preocupação com qual seria a melhor idade para se aprender uma L2 dá lugar à busca por uma maior compreensão da interação entre a idade e os diversos tipos de experiência linguística no desenvolvimento linguístico e cognitivo de uma L2.

Como o sistema linguístico do bilíngue se adapta: o papel das funções executivas

Estudos mostram que aprender uma segunda língua, principalmente quando precocemente na infância, vai muito além de ampliar o repertório comunicativo da criança: melhora também o seu desenvolvimento cerebral, cognitivo e socioemocional. Em relação aos aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma L2, temos, por exemplo, o auxílio das funções executivas e dos sistemas de memória. As funções executivas referem-se a um conjunto de habilidades neurocognitivas indispensáveis à saúde mental e física, bem como ao desenvolvimento psicológico, social e cognitivo. Tais funções desempenham um papel importante na cognição complexa e são processos necessários para o raciocínio, o planejamento, a resolução de problemas, o processamento da memória e da linguagem, entre outros.

De acordo com uma taxonomia muito influente, existem três funções executivas básicas: a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva (DIAMOND, 2013). A memória de trabalho refere-se à capacidade de manter informações em um estado ativo na mente, de forma que elas possam ser recuperadas rapidamente; em outras palavras, é a capacidade de simultaneamente processar e armazenar informações temporárias (MIYAKE, FRIEDMAN, 2012). É fácil de se entender o papel da memória de trabalho ao pensarmos no que ocorre em nossa mente ao aprendermos uma L2. Ao nos engajarmos na produção oral dessa língua, criamos um plano mental do que queremos comunicar e o mantemos ativo em nossa memória de trabalho enquanto realizamos paralelamente outras computações, como a busca pela melhor forma de executarmos esse plano, pelas melhores palavras, estruturas e sons no nosso repertório da segunda língua, ainda em desenvolvimento.

Outra função cognitiva importante é o controle inibitório. Ele envolve a capacidade de inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas quando necessário (DIAMOND, 2013). No caso do bilíngue, essas respostas podem ser palavras na língua materna, que insistirão em vir à tona quando tentarmos focar no plano de fala que criamos para a L2. Alternativamente, tais respostas dominantes podem vir também em forma de distratores do ambiente, como, por exemplo, um barulho de uma obra na rua, que insiste em desviar nossa atenção enquanto tentamos nos concentrar na interação com o nosso interlocutor.

Por último, a flexibilidade cognitiva nos permite alternar entre tarefas, conjuntos mentais ou operações (DIAMOND, 2013). Esta capacidade também está relacionada à quantidade de soluções alternativas que conseguimos entreter em nossa mente frente a um novo problema ou contexto. Via de regra, quanto mais línguas dominamos, mais soluções alternativas temos.

Coativação linguística – a mistura e alternância entre línguas

É importante ter-se em mente que aprender uma L2 geralmente implica o conhecimento prévio de uma primeira língua. Salvo casos de aquisição bilíngue simultânea, que não são a regra em países oficialmente monolíngues como o nosso, um sistema linguístico prévio inexoravelmente impactará na aprendizagem de um novo sistema, no nosso caso, uma L2. Isso pode acontecer de forma favorável como quando, por exemplo, um conhecimento na primeira língua facilita ou serve de instrumento heurístico para a construção de um conhecimento na segunda. Este fenômeno é denominado de *bootstrapping*, ou seja, quando uma rede neural parte de um conhecimento existente e, pouco a pouco, de forma colaborativa e incremental, constrói uma nova representação, um novo conhecimento (DEHAENE, 2020). No entanto, a influência que a língua materna exerce sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser, por vezes, ineficaz; como quando, ao testar hipóteses baseadas em como nossa língua materna funciona, vimos que tais hipóteses falham em uma situação comunicativa específica na L2. Neste caso, precisamos reformular nossas hipóteses e testar um novo modelo.

Considerar que os sistemas da L1 e da L2 do aprendiz bilíngue compartilham um único espaço de memória implica em esperar interferências de um sistema sobre o outro, fenômeno conhecido como coativação interlingüística. Quando o aprendiz está em processo de desenvolvimento linguístico, é comum a mistura ou alternância entre códigos, ou seja, no início do processo, a interferência geralmente resulta em enunciados que se distanciam da norma gramatical da língua alvo, como em “*How many years do you have*”. À medida que o aprendiz se torna proficiente e fluente, a interferência entre as línguas se dá de forma a não ferir a estrutura gramatical de nenhuma delas, evidenciando apenas a emergência de um sistema sobre o outro, como em “*Teacher, posso entregar meu homework tomorrow?*”. Esses fenômenos denotam um complexo e avançado nível de processamento linguístico e cognitivo, embora pareçam, sobretudo aos olhos leigos, uma “salada” ou confusão linguística. Nesse momento é que precisamos de atenção e discernimento, pois a ideia de “salada” e confusão linguística advém justamente do uso de uma régua monolíngue para “medir” o bilíngue. O que para alguns parece confusão e mistura aleatória é, na verdade, a interação de dois sistemas linguísticos que formam um único repertório linguístico e, assim, são passíveis de ativação paralela. Essa interação é rica e representa a possibilidade de o bilíngue se valer dos dois sistemas em sua comunicação. O indivíduo desenvolve também a habilidade de monitorar esses sistemas e controlá-los, inibi-los e permitir sua interação de acordo com o ambiente, o contexto e as pessoas com quem se comunica.

Partindo de todas essas considerações sobre os processos e elementos linguísticos, cognitivos e biológicos, o que podemos aplicar ao pensar em atividades que promovam a aprendizagem da L2 no contexto de Educação Bilíngue?

Como o bilinguismo acontece na sala de aula

Conhecer as bases cognitivas e linguísticas da aprendizagem da L2 é imprescindível para que o professor possa promover o desenvolvimento de habilidades em um contexto bilíngue de modo eficaz. Um primeiro

aspecto que vem recebendo atenção de vários pesquisadores é o papel do planejamento e do *feedback* no desenvolvimento da L2. Estudos evidenciam que a qualidade do *feedback* que os alunos recebem determinam em grande parte a rapidez e o sucesso com que aprendem (DEHAENE, 2020).

O *feedback* desempenha papel fundamental na sala de aula de L2 porque, além de fomentar a reflexão da linguagem, estimula os bilíngues a identificar as fragilidades em sua produção e, após reflexão e ajuste, a continuar produzindo. O *feedback*, por seu caráter dialógico, torna-se um importante aliado no processo de aprendizagem, pois representa uma forma de engajar os aprendizes. Ao contribuir para que percebam lacunas em sua produção e, ao mesmo tempo, lidem com os efeitos de compensação inerentes, fornecer *feedback* explícito e implícito pode ser uma estratégia poderosa para ajudá-los a avançar no *continuum* da proficiência na L2. O *feedback* não abrange apenas a mera correção de erros; também incentiva a reflexão e aumenta a autonomia dos aprendizes, uma vez que eles passam a conseguir identificar os pontos mais fracos de sua produção, bem como o que pode ser feito para melhorá-la. Embora não haja consenso na literatura científica sobre qual seria o tipo de *feedback* mais eficaz para promover a aprendizagem – se o implícito ou o explícito –, há uma tendência a favorecer o explícito como forma eficaz de promover a aprendizagem (SLABAKOVA, 2016).

Ao reformular constantemente seu modelo de mundo, o aluno engajado propõe hipóteses passíveis de erros. Cometer erros (sim, erros!) é parte natural, positiva, necessária e constitutiva do processo, bem como a reformulação ou o descarte de hipóteses, que devem ser dependentes de diferentes formas de *feedback* implícito e explícito. Na contramão de algumas abordagens que defendem que não se deve fornecer *feedback* explícito ao aluno, os estudos têm evidenciado que esse tipo de *feedback* é de fato eficaz. O processo de testagem de hipóteses é importante para o cérebro pois este aprende ao colocar em cheque as expectativas geradas por determinados eventos. A questão não é apenas fornecer o *feedback*, mas garantir que o aprendiz estabeleça uma relação positiva com ele.

Ainda, é importante ponderar que a aprendizagem de uma L2, especialmente quando ocorre depois do período sensível para a aquisição da

linguagem, é essencialmente diferente da aprendizagem da L1, tanto em termos mentais quanto contextuais. Ou seja, características individuais tendem a impactar mais fortemente o processo de aprendizagem de uma L2 do que a aquisição da L1, que tende a ser um processo mais homogêneo. Isto significa considerar que fatores individuais como idade, personalidade, atitude, inteligência, estratégias metacognitivas, terão mais efeito sobre a taxa de sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma L2 (LIGHTBOWN; SPADA, 2011)¹⁰.

Por fim, mas não menos importante, há que se trazer para a sala de aula bilíngue a oferta de *input* rico e robusto e promover a necessidade real de uso da L2, de modo que a relação entre professor e aluno se estabeleça na L2, satisfazendo o critério do contexto social e do papel de relacionamento. A questão do *input* passa também pela promoção de situações de engajamento na sala de aula. Segundo Dehaene (2020), a aprendizagem só parece ocorrer se o aluno presta atenção, pensa, antecipa e propõe hipóteses passíveis de erros. Sem atenção, esforço e reflexão profunda, a mensagem se esvanece sem deixar registros no cérebro. Projetos, resolução de problemas e discussão, bem como investigações específicas em torno de conhecimentos relacionados ao currículo devem promover o engajamento, além de enriquecer a oferta de *input* contextual e relevante na L2. Além disso, o elemento surpresa tem papel fundamental na aprendizagem, uma vez que a quebra de expectativa e a geração de curiosidade engajam os circuitos atencionais do córtex pré-frontal, evitando que o cérebro entre em modo de processamento padrão, que não favorece a aprendizagem.

10 Lembramos que vários fatores intervenientes impactam esse processo da aquisição de L2, além, obviamente das características individuais de cada aprendiz em cada âmbito. No contexto de instituto de idiomas, vai depender de quanto tempo o aprendiz está em contato semanal com a língua (e a partir de que idade), o quanto a usa for a da sala de aula e se tem oportunidades de viagem para um país falante da L2. No contexto de educação bilíngue, vai depender do modelo de educação bilíngue adotado pela escola e início do contato com a língua: pode haver um “programa bilíngue” no contraturno da escola (e de quantas horas semanais?), pode haver um programa de imersão parcial (de quantas horas diárias?), e pode ainda haver ainda um programa inicial de imersão total, passando a parcial posteriormente (a partir de momento e qual o percentual de dedicação a cada língua?). Além disso, é importante se considerar a língua de comunicação da escola: a L2 é de fato utilizada na escola ou é apenas utilizada na sala de aula? Para mais considerações sobre essas possibilidades e seus possíveis efeitos, baseados no tempo de exposição e possíveis modelos de educação bilíngue, ver Marcelino, 2019 e referências lá citadas.

Biliteracia: quando a alfabetização acontece em duas línguas

Ainda tratando de como o bilinguismo acontece na sala de aula, é necessário considerarmos uma prática cada vez mais comum: a biliteracia ou alfabetização em duas línguas. O termo literacia é entendido aqui como o conjunto de competências linguísticas e habilidades cognitivas que acompanham o indivíduo leitor ao longo da vida (MORAIS, 2020). No período da alfabetização, especificamente, tem-se como foco da literacia os processos de manipulação de símbolos gráficos e dos sons associados a eles. Nesse sentido, o termo biliteracia, por consequência, refere-se a esses processos ocorrendo de forma paralela e concomitante em duas línguas, no nosso caso, português e inglês.

Em muitas escolas bilíngues no Brasil, a situação é semelhante à descrita por Jasinska e Petitto (2013, p.1), em que as crianças ingressam na escola e “lutam para adquirir habilidades de leitura e linguagem em uma língua diferente daquela que falam em casa”¹¹. No caso dessas crianças brasileiras, não se sabe se os resultados em relação às suas habilidades de leitura e escrita nas duas línguas se equivalem aos das crianças monolíngues, o que gera dúvidas sobre se as escolas deveriam fazê-las aprender a ler e escrever primeiramente na L1 e depois na L2, ou se seria melhor que elas desenvolvessem a leitura e a escrita nas duas línguas ao mesmo tempo.

Em relação à discussão sobre se as crianças devem aprender a ler e escrever em duas línguas simultaneamente ou em sequência, a literatura é ainda inconclusiva e carece de mais estudos científicos a respeito. Defensores da alfabetização sequencial postulam que o desenvolvimento da alfabetização na segunda língua não deveria ser iniciado até que a criança tenha desenvolvido a habilidade de falar, ler e escrever na primeira língua (WONG FILLMORE; VALADEZ, 1986). Por outro lado, os proponentes da alfabetização simultânea argumentam que as crianças podem aprender a ler em duas línguas ao mesmo tempo, mesmo quando ainda estão desenvolvendo habilidades orais-cognitivas nas duas línguas (GARCÍA et al., 2006). Dados recentes parecem se acumular em favor das vantagens da

11 *Children are restling to acquire reading and language skills in a language different from the one they speak at home (JASINSKA; PETITTO, 2013, p.1).*

biliteracia simultânea, que enfatiza a bidirecionalidade do desenvolvimento da alfabetização em duas línguas, caracterizando-a como um processo dinâmico e flexível em que o desenvolvimento cognitivo das crianças nas duas línguas escritas intermedeiam seu aprendizado em ambas as línguas, ou seja, o que é realizado em uma língua impacta a outra (DWORIN, 2003). Nessa perspectiva, o que é aprendido na L1 impacta na L2 e o que é aprendido na L2 impacta na L1.

Para concluir, como podemos saber mais sobre o bilinguismo

Nosso objetivo neste capítulo foi traçar um breve panorama dos fatores linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento bilíngue, relacionando linguagem, cérebro e desenvolvimento, sem perder de vista a ideia de contribuir para o contexto da sala de aula bilíngue.

Por fim, para quem quiser ir mais a fundo na compreensão do bilinguismo, selecionamos indicações de leituras. Nossa lista de sugestões não tem a pretensão de ser exaustiva; pelo contrário, tem a humilde intenção de nortear as futuras buscas por conhecimento acerca do bilinguismo, bem como aprofundar conceitos aqui apresentados.

Sobre a capacidade inata de desenvolvimento da linguagem:

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origins, and use.** New York: Praeger, 1986.

DEHAENE, S. **How We Learn. Why Brains Learn Better than any Machine... for now.** Nova Iorque: Penguin, 2020.

WHITE, L. **Second language acquisition and Universal Grammar.** Cambridge: CUP, 2003.

Sobre a hipótese do período sensível:

HERSHCHENSOHN, J. **Language development and age.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Sobre o desenvolvimento de crianças bilíngues:

MEISEL, J. M. **Bilingual Children**. Cambridge: United Kingdom, 2019.

Sobre funções executivas e bilinguismo:

BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. In: MEGALE, A. (org.) Desafios e Práticas na Educação Bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

Sobre definições e modelos de educação bilíngue:

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue:discutindo conceitos. Revista virtual de Estudos da Linguagem. v.3, n.5. ago., 2005. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed> Acesso em: 29 set. 2022.

Referências

BIALYSTOK, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. **Bilingualism: Language and Cognition**, 12(1), 3-11. 2009. Doi:10.1017/S1366728908003477. Acesso em: 20 set. 2022.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

DEHAENE, S. **How We Learn. Why Brains Learn Better than any Machine... for now**. Nova Iorque: Penguin, 2020.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Vancouver, v. 64, p. 135–68, jan. 2013. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 20 set. 2022.

DWORIN, J. E. Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy. **Journal of Hispanic Higher Education**, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 171-186, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1538192702250621>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1538192702250621>. Acesso em: 20 set. 2022.

- GARCÍA, O. Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City. In PUTZ, M.; FISHMAN, J. A.; NEFF-VAN, J. A. (Eds.). **Along the Routes to Power: Explorations of the Empowerment through Language**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 157-178.
- GUASTI, M. T. **Language acquisition: the growth of grammar**. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.
- HERSCHENSOHN, J. **Language development and age**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- JASINSKA, K. K.; PETITTO, L. A. How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. **Developmental Cognitive Neuroscience**, Maryland, v. 6, p. 87-101, 2013. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.06.005>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23974273/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford, 2011.
- LIGHTFOOT, D. **How to set parameters: arguments from language change**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-71.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, , p. 1-22, 2009. ISSN: 1806-275x. Disponível em: https://www.academia.edu/50684740/Bilinguismo_No_Brasil_Significado_e_Expectativa. Acesso em: 20 set. 2022.
- MEHLER, L.;CHRISTOPHE, A. Maturation and learning of language in the first year of life. In: GAZZANIGA, , M. (ed.). **The Cognitive neurosciences**. Cambridge, Mass: MIT Press. 1995. Inserir a paginação.
- MEISEL, J. M. **Bilingual Children**. Cambridge:United Kingdom. 2019.
- MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P. The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. **Current Directions in Psychological Science**, Maryland, v. 21, n.1, p. 8-14, 2012. DOI: 10.1177/0963721411429458. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3388901/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- MORAIS, J. Os caminhos da Literacia. **Cadernos de Linguística**, [S.I.] v. 1, n. 1 , p. 01-14., jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.v1.n1.id277>. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:c0EpUSXuaywJ:https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/277/20&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2022.

NAZZI, T.; BERTOCINI; MEHLER. J. Language discrimination by new-borns: Towards an understanding of the role of rhythm. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 24, p. 756-766, 1998. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.

SLABAKOVA, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.

ULLMAN, M. T. Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. **Cognition**, v. 92, p. 231–270, 2004. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.

WEI, L. (ed.) **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

WHITE, L. On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H.. **A Handbook of Second Language Acquisition**, Malden: Blackwell, 2003. p. 1-13.

WONG FILLMORE, L.; VALADEZ, C. Teaching bilingual learners. In: WITTRICK, M. C. (Ed.), **Handbook of research on teaching**.3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 648-685.

ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ubiratã Kickhöfel Alves

Ingrid Finger

Introdução

O termo ‘alfabetização’ refere-se ao processo de desenvolvimento, por parte da criança, da capacidade de estabelecer a relação entre os símbolos gráficos que correspondem às letras do alfabeto – ou grafemas – e os elementos sonoros distintivos de sua língua, tradicionalmente chamados de ‘fonemas’. Como afirma Soares (2020a, p. 27), a alfabetização se caracteriza pela “apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio de representação que é a escrita alfabetica e das normas ortográficas (...);”. Nas situações em que o desenvolvimento dessa capacidade de ‘decodificar’ as letras em unidades sonoras e de combiná-las em unidades maiores (como sílabas e itens lexicais), envolve mais de uma língua, esse processo é chamado de **alfabetização bilíngue** ou **alfabetização em duas línguas**.

Um dos contextos de ensino nos quais tipicamente ocorre o processo de alfabetização em duas línguas no Brasil é o de escolas bilíngues de prestígio (PAULSTON, 1980), que se encontram em acelerada expansão nos últimos anos no país. Nesses casos, a criança chega na escola com habilidades orais desenvolvidas na sua língua materna, o português, e

passa a ser exposta a uma língua adicional em ambiente escolar, sendo essa língua adicional, na maioria dos casos, o inglês. Nesses contextos, na escola, a criança irá receber instrução voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em português, ao mesmo tempo em que passa a ser exposta também à língua adicional. Inicialmente, a exposição à língua adicional normalmente envolve somente as habilidades orais, mas, em seguida, de forma simultânea ou sequencial à alfabetização que ocorre em português, a criança passa a ter contato também com a modalidade escrita da língua adicional.

No Brasil, a quantidade e qualidade da exposição à língua adicional varia muito de escola para escola, dependendo da proposta curricular adotada, diferenciando-se currículos bilíngues (adotados por Escolas Bilíngues) de programas bilíngues (no caso de Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional)¹. Além disso, tanto a carga horária de atividades na língua adicional (percentual da língua adicional na proporção da carga horária escolar total) quanto as modalidades de exposição podem apresentar diferenças. Em escolas que adotam currículos bilíngues, a exposição à língua adicional ocorre dentro da carga horária regular, a partir de um currículo que integra língua e conteúdo através de pedagogias específicas de educação bilíngue e é oferecido a todas as crianças. Por outro lado, quando se trata de programas bilíngues, adotados por Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, muitas vezes nem todas as crianças têm acesso a essa exposição, pois ela se dá em turno oposto, através de aulas que têm como objetivo principal oportunizar o aprimoramento nos níveis de proficiência e fluência. Em quaisquer um dos possíveis cenários de escolarização bilíngue que ocorrem no país, entretanto, é importante enfatizar que os níveis de proficiência e fluência que a criança terá condições de desenvolver em sua

1 Em 9 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020), que tem como objetivo estabelecer normas para a oferta de educação bilíngue no país. O documento apresenta a distinção entre Escola Bilíngue, Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, Escola Brasileira com Currículo Internacional e Escola Internacional, em relação à carga horária que deverá ser oferecida em cada tipo, além de outros aspectos. Até a data da escrita do presente capítulo, entretanto, as Diretrizes ainda não haviam sido homologadas pelo Ministério da Educação. O documento completo pode ser acessado no site: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>.

língua adicional dependem, obviamente, da qualidade e da quantidade da exposição (tanto em termos de instrução como de oportunidades de interação) a que essa criança terá acesso na escola.

Em cenários de escolarização através de programas ou currículos bilíngues, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e acadêmicas da criança em sua língua materna se dará, em larga medida, em paralelo ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e escrita na língua adicional. Isso vai ocorrer independentemente da adoção explícita de formas de instrução de alfabetização que envolvam concomitantemente as duas línguas da criança desde o início do primeiro ano do Ensino Fundamental, ou da adoção de práticas de alfabetização que privilegiem inicialmente a língua materna e somente num momento subsequente a criança seja exposta à modalidade escrita da língua adicional, após a alfabetização na língua materna estar mais consolidada.

Esse é o contexto sobre o qual trata o presente capítulo, que tem como objetivo geral discutir aspectos relacionados à alfabetização bilíngue. Propomos, neste capítulo, respostas a dois questionamentos comuns trazidos por professores e pais sobre possíveis vantagens e desvantagens da alfabetização simultânea em duas línguas, bem como sobre metodologias pedagógicas apropriadas a esse contexto. A partir dessa discussão, defendemos a importância de se priorizar, em contextos de alfabetização bilíngue, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas duas línguas da criança.

Alfabetização bilíngue: dois questionamentos importantes

Com o número crescente de escolas bilíngues em nosso país, o debate sobre como deve ocorrer a alfabetização em duas línguas se mostra cada vez mais pertinente. Dois dos principais questionamentos trazidos por professores e pesquisadores dizem respeito a se (i) a alfabetização pode (e deve) ser realizada em duas línguas concomitantemente; e, em caso afirmativo, (ii) qual seria a metodologia pedagógica apropriada para garantir uma alfabetização efetiva.

Tais perguntas, apesar de recorrentes, não são triviais. De fato, uma vez que o cenário de pesquisas em educação bilíngue no Brasil e no mundo ainda é bastante escasso, não há respostas de caráter definitivo sobre essas e muitas outras questões acerca do processo de alfabetização bilíngue. Neste capítulo, pretendemos contribuir para o debate apresentando algumas respostas (ainda que preliminares) a essas duas questões.

Em relação ao primeiro questionamento, com base em uma série de trabalhos do campo da cognição, sabemos que as duas línguas de um indivíduo bilíngue podem se desenvolver paralelamente, de modo a, inclusive, apresentar habilidades cognitivas comuns a ambos os sistemas linguísticos (CUMMINS, 1979, 1981, 2008, 2016; PROCTOR *et al.*, 2010; GOODRICH; LONIGAN, 2017). Portanto, não somente a Língua Materna (L1) pode colaborar com o desenvolvimento da língua adicional (LA), mas também a própria LA pode vir a exercer influências sobre a L1. Além disso, as duas línguas do bilíngue interagem constantemente, estando sempre ativadas em paralelo, mesmo em contextos que requerem que o falante utilize apenas uma delas (COLOMÉ, 2001; COSTA, 2005; HERMANS *et al.*, 2011; HOSHINO; THIERRY, 2011; KROLL *et al.*, 2008). Dessa forma, vemos como salutar a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento simultâneo de alfabetização nas duas línguas da criança, mesmo que elas possuam níveis de proficiência bastante distintos em suas línguas. O medo (sobretudo por parte dos pais) de que a alfabetização em uma das línguas possa vir a atrapalhar o processo de aprendizado na outra deve ser desmitificado: ainda que, em certos estágios do processo, as influências de um sistema linguístico sobre o outro possam ser consideradas “indesejáveis” no que diz respeito a um número limitado de aspectos estruturais, é preciso ter em mente que tais influências constituem uma etapa transitória do processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pela qual passará o aprendiz, a qual será superada com mais exposição à língua e maturação e reflexão por parte da criança.

Além disso, cabe mencionar que, para além desses fatores que podem ser considerados “influências negativas” de uma língua sobre outra (seja da L1 sobre a LA ou da LA sobre a L1), há uma série de aspectos que se beneficiam da influência interlingüística, que vão desde o estabelecimento

de relações letra-som comuns aos dois sistemas linguísticos até o desenvolvimento de habilidades de alta ordem, como, por exemplo, a habilidade de estabelecer inferências na leitura de um texto.

Defendemos, ainda, que a prática de separação das línguas que é muitas vezes adotada em escolas bilíngues, cujos currículos são organizados de forma a prever horários ou até mesmo turnos e prédios distintos para as aulas de língua adicional, não faz sentido. Se as línguas do bilíngue encontram-se em constante interação e são ativadas em paralelo, mesmo em contextos específicos que exijam o emprego de apenas uma delas, questiona-se qual seria o propósito de tal separação. A associação entre os dois sistemas linguísticos acontece de forma automática na mente da criança, e não é afetada pela separação arbitrária que é feita na escola. O que muitas vezes pais e professores tendem a denominar de “confusões” na alfabetização em duas línguas nada mais são do que características inerentes ao processo natural de desenvolvimento linguístico da criança, tendo caráter provisório.

No que diz respeito à segunda pergunta, se, nos contextos de alfabetização em uma única língua, tal questionamento ainda incita uma série de debates e discussões (cf. SOARES, 2020b), no cenário de alfabetização bilíngue tal pergunta se mostra ainda mais carente de resposta. Ao tentarmos iniciar o debate sobre tal questão (uma vez que sabemos que uma suposta “resposta” carece, ainda, de maiores estudos e, inclusive, de um maior diálogo acerca das experiências dos docentes), podemos dizer que não há uma metodologia estanque, pronta ou “fechada”, capaz de resolver todos os desafios de alfabetização (seja em uma ou duas línguas). De fato, conforme aponta Scherer (2012), a trajetória das metodologias de alfabetização tem se caracterizado por tendências pendulares. Em outras palavras, se, em alguns momentos da história das metodologias de alfabetização, preconizavam-se aspectos formais (unicamente), em outros se investia em metodologias de caráter global, nas quais aspectos referentes à reflexão da relação entre letras e sons, por sua vez, eram desconsiderados.

Queremos, aqui, argumentar que qualquer um dos dois posicionamentos pendulares acima descritos implicam o risco de não despertar o desenvolvimento cognitivo da criança em seu potencial máximo. O

processo de leitura fluente implica o estabelecimento tanto de estratégias do tipo *bottom-up* (ou seja, construído dos elementos estruturais menores até os maiores) quanto *top-down* (ou seja, do todo para as partes), estratégias essas que ocorrem em paralelo e se complementam. Dessa forma, escolher apenas uma das extremidades do pêndulo implicaria dar especial atenção a apenas uma dessas estratégias, o que justifica nossa afirmação de que nem todo o potencial da criança estaria sendo usado. Em outras palavras, concebemos que não há metodologias estanques para dar conta do processo de alfabetização, até porque tal processo é caracterizado por um grande dinamismo e complexidade. É preciso, portanto, que a sala de aula também proveja meios para potencializar as habilidades das crianças nas duas línguas.

A partir das considerações acima, concebemos que o ensino de leitura deve ter um caráter multifacetado, de modo a não somente privilegiar os aspectos globais da leitura (os quais, no contexto brasileiro, vêm recebendo maior atenção nas últimas décadas). É preciso, também, chamar a atenção da criança para aspectos formais, a partir de atividades que propiciem o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e das relações entre letras e sons na alfabetização. A discussão sobre os benefícios da ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização não é recente (STANOVICH; CUNNINGHAM; CRAMER, 1984; KIRBY; PARRILA; PEFFER, 2003; FREITAS, 2004; SCHERER, 2008; CORRÊA E CARDOSO-MARTINS, 2012; RAMOS, 2012; RAKHLIN; CARDOSO-MARTINS; GRIGORENKO, 2014; MICHALLICK-TRIGINELLI; CARDOSO-MARTINS, 2015, dentre outros). Tais benefícios foram usados como argumento para a implementação de uma metodologia puramente fônica em décadas anteriores. Entretanto, queremos deixar claro que não estamos, aqui, defendendo uma abordagem descontextualizada a serviço das formas sonoras, muito pelo contrário. Nossa intenção, na verdade, é discutir de que forma a integração de atividades de reflexão acerca dos sons a metodologias contemporâneas de alfabetização pode contribuir para uma comunhão entre forma e função linguística. Concebemos que tal integração é fundamental para o processo de leitura e para qualquer outro processo que demande o uso efetivo da língua em contexto real de interação.

O desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica na alfabetização bilíngue

Ao discutirmos a expressão ‘consciência fonológica’, também conhecida como ‘habilidades metafonológicas’, dois termos-chave são fundamentais: ‘reflexão’ e ‘manipulação’ (MOOJEN *et al.*, 2003; FREITAS, 2004; ALVES, 2012a). Em outras palavras, a criança toma o sistema de sons da língua como objeto de análise e é capaz de agir sobre ele, a partir de atividades como jogos e brincadeiras em que a própria fala seja o objeto de ludicidade. O termo ‘consciência’, aqui expresso, vai ao encontro da caracterização de tal termo por Dehaene (2015). O autor enfatiza a importância do mecanismo de atenção para o que ele denomina de ‘acesso consciente’, processo a partir do qual a informação presente no input ingressa em nossa percepção consciente e passa a interagir com os demais conceitos que já se encontram armazenados em nossa mente. Em outras palavras, a consciência fonológica implica uma “tomada” do objeto linguístico como material de análise.

O desenvolvimento das habilidades metafonológicas é de extrema importância para as crianças durante o processo de alfabetização. Conforme já apresentamos, uma série de estudos tem evidenciado a importância dessas habilidades para os processos de leitura e escrita nas séries iniciais. Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas contribui para que a criança consiga “segmentar” a cadeia de sons em unidades linguísticas menores, de natureza manipulável e, a partir desse primeiro passo, possibilitar uma maior reflexão acerca das relações letra-som de cada língua.

As habilidades de consciência fonológica começam a se desenvolver antes mesmo da alfabetização. Tal fato já chama a atenção para a importância do trabalho do professor da Educação Infantil, uma vez que o desenvolvimento das habilidades referentes aos níveis prévios à alfabetização pode contribuir em muito para o trabalho do professor do primeiro ano. O desenvolvimento das habilidades metafonológicas pode ser caracterizado a partir de níveis: desde bastante cedo, a criança começa a demonstrar sensibilidade às rimas de palavras, e, após isso, começa a desenvolver habilidades referentes às sílabas, às unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) e, finalmente, a unidades segmentais da fala (sendo que esse último

nível começa a se desenvolver paralelamente à alfabetização). A seguir, vejamos cada um desses níveis individualmente.

Iniciemos, pois, pela caracterização das habilidades referentes à consciência das sílabas. Reconhecer que os itens lexicais são compostos por unidades menores, as sílabas, constitui uma das primeiras evidências da consciência fonológica. No Quadro 01, apresentamos uma relação das principais habilidades que envolvem o trato da unidade ‘sílaba’, com exemplos tanto em português quanto em inglês (em itálico).

Quadro 01: Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba em português e em inglês (em itálico)²

Habilidade	Estímulo	Possível resposta
Síntese silábica	com-ca-ré <i>al-pha-bet</i>	jacaré <i>alphabet</i>
Segmentação silábica	peteca <i>concert</i>	pe-te-ca <i>com-cert</i>
Contagem de sílabas	boneca <i>giraffe</i>	3 2
Identificação da sílaba inicial	galinha <i>fantastic</i>	ga <i>fan</i>
Identificação da sílaba medial	cachorro <i>wonderful</i>	cho <i>der</i>
Identificação da sílaba final	abacaxi <i>donkey</i>	xi <i>key</i>
Produção de uma nova palavra com a sílaba dada	ta <i>pen</i>	tatu <i>penguin</i>
Adição de sílaba	corro <i>son</i>	socorro <i>person</i>
Exclusão de sílaba	gatinha <i>Sunday</i>	tinha <i>day</i>
Transposição de sílaba	tapa	patal

Fonte: Alves e Finger (no prelo)

2 Salvo no caso de palavras compostas, esta tarefa não costuma ser realizada em língua inglesa, uma vez que o número de palavras que permitem a transposição de sílaba é muito baixo no léxico da língua (não se tratando, em sua maioria, de palavras conhecidas pelas crianças).

Para impulsionar a consciência das silabas, o professor pode fazer uso de uma série de tarefas e brincadeiras em aulas. As crianças podem ser levadas a bater palmas a cada sílaba da palavra produzida. Jogos de cartas em que a figurinha com maior número de sílabas vence a com menor número (por exemplo, a cartinha com um desenho de ‘tomato’ vence a da palavra ‘teacher’), ou em que os alunos devem juntar o máximo de cartinhas com o mesmo número de sílabas, também são bastante divertidos. Joguinhas de bingo em que as crianças marcam, na cartela, a palavra com a mesma sílaba inicial da palavra sorteada também constituem uma boa opção de atividade.

A partir do desenvolvimento das habilidades fonológicas referentes à sílaba, ainda antes do início do processo de alfabetização, as crianças começam a refletir sobre e a manipular unidades intrassilábicas, tais como aliterações (ex: ‘flor’ – ‘flauta’, ‘spring’ – ‘spray’) e rimas (ex: ‘coração’ – ‘mamão’, ‘cap’ – ‘map’). As principais habilidades referentes a aliterações e rimas são apresentadas no Quadro 02, em que são fornecidos exemplos de itens lexicais em português e em inglês (em itálico).

Quadro 02: Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico em português e em inglês (em itálico)

Habilidade	Estímulo	Possível resposta
Identificar/ apontar aliterações	placa <i>bread</i>	pluma <i>break</i>
Identificar/ apontar palavras que rimam (rima da palavra)	mata <i>shower</i>	lata <i>flower</i>
Identificar/ apontar sílabas que rimam (rima da sílaba)	anzol <i>alphabet</i>	caracol <i>internet</i>

Fonte: Alves e Finger (no prelo)

Diversas atividades que envolvem as habilidades metafonológicas no nível intrassilábico podem enriquecer o contexto de ensino bilíngue. *Nursery rhymes*, canções e músicas que explorem as rimas e os efeitos estéticos de tais rimas não somente contribuem para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em si, mas também estimulam a criança no que diz respeito ao gosto por tais gêneros textuais. Tal gosto pode contribuir, também, para o desenvolvimento de habilidades criativas através da elaboração de poemas e canções. Associar a consciência das rimas e das aliterações à literatura constitui uma tarefa importante, pois contribui para um ensino interdisciplinar em que a relação entre a forma e seus efeitos estéticos e de sentido podem ser explorados.

Finalmente, chegamos ao nível mais avançado das habilidades metafonológicas, o qual é tradicionalmente chamado de “consciência fonêmica”³. Nesse nível, o aprendiz é capaz de segmentar a fala em unidades ainda menores, referentes aos segmentos, sendo capaz de manipulá-los. É importante mencionar que o desenvolvimento de tal nível tem início com o processo de alfabetização. De fato, diversos estudos (MORAIS et al., 1979; MORAIS et al., 1986; READ et al., 1986; SPAGNOLETTI et al., 1989; PRAKASH et al., 1993; NAKAMURA et al., 1998; VELOSO, 2003; FLUSS et al., 2009; DEHAENE et al., 2010) mostram que indivíduos não alfabetizados não são capazes de segmentar o contínuo da fala em unidades discreta, ou seja, de perceber cada som isoladamente.

O desenvolvimento desse nível de consciência fonológica exerce um papel fundamental na alfabetização, pois, a partir da reflexão e manipulação de tais unidades menores, o aprendiz também é capaz de estabelecer as relações grafo-fonológicas (entre letras e sons) específicas de cada língua. O Quadro 03 apresenta as principais habilidades metafonológicas referentes a esse nível, considerando-se exemplos em português e em inglês (em itálico).

³ Alves e Finger (no prelo) propõem o termo ‘consciência grafo-fonológica’ para denominar esse nível. Para uma fundamentação teórica que justifique tal escolha, ver a obra em questão.

Quadro 03: Habilidades tradicionais referentes ao nível de consciência fonêmica em português e em inglês (em itálico)

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Identificação de vocábulos com mesmo fonema inicial	vaso <i>hat</i>	vovó <i>house</i>
Identificação de vocábulos com mesmo fonema final	calor <i>laugh</i>	par <i>cough</i>
Adição	ala <i>peak</i>	sala <i>speak</i>
Exclusão	tema <i>fall</i>	ema <i>all</i>
Síntese	/u/ /v/ /a/ <i>/tə/ /u/ /z/</i>	uva <i>choose</i>
Segmentação	viva <i>thief</i>	/v/ /i/ /v/ /a/ <i>/θ/ /i/ /f/</i>

Fonte: Alves e Finger (no prelo)

Uma série de atividades podem ser desenvolvidas, tanto em português quanto em inglês, para o aprimoramento de tais habilidades metafonológicas. Bingos do som inicial e final, jogos com cartinhas para a formação de novas palavras com a substituição ou acréscimos de sons, jogos de associação de objetos que iniciam pelo mesmo som, ainda que tal mesmo som não seja grafado da mesma forma (ex: [ʃ] em ‘*shoe*’, ‘*sure*’), ou atividades que levem o aprendiz a refletir sobre o fato de que uma mesma letra pode representar mais de um som (ex: ‘*p>u>t*’ [U], ‘*c>u>t*’ [Λ]), dentre outras atividades, podem propiciar não somente um ambiente lúdico, mas de reflexão sobre os sistemas linguísticos de que dispõe o aprendiz.

Tendo descrito cada um dos níveis referentes às habilidades de consciência fonológica, consideramos pertinente, ainda, discutir o desenvolvimento de tais habilidades quando a alfabetização se dá de forma simultânea nas duas línguas. Com base nos estudos de Cummins (1979, 1981, 2016), concordamos que as habilidades metafonológicas correspondem a uma competência disponível para acesso pelas duas línguas da criança no processo de alfabetização. Dessa forma, o aprimoramento de habilidades

metafonológicas em uma língua, independentemente da língua em que a atividade de consciência fonológica for realizada, pode contribuir para o desenvolvimento apropriado de tarefas referentes a esse mesmo nível na outra língua. Isso dito, argumentamos a favor da importância de o professor priorizar, em sua prática pedagógica, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em ambas as línguas da criança.

Além disso, consideramos importante que o professor faça uso dos recursos disponibilizados pelo léxico de cada língua para desenvolver os diferentes níveis de habilidades metafonológicas de forma diferente em cada sistema linguístico. Por exemplo, no que diz respeito à consciência das unidades intrassilábicas referentes à rima, verificamos que a língua inglesa, por permitir um número muito mais expressivo de consoantes em posição final de sílaba do que o português, permite que o professor explore tal habilidade na língua adicional em caráter mais exaustivo. Considerando-se que a habilidade metafonológica é um construto que estará disponível para acesso em ambas as línguas, o desenvolvimento de tais tarefas não somente contribuirá para o processo de alfabetização na LA, mas também exercerá um papel importante na L1.

Ainda que as capacidades de consciência fonológica estejam disponíveis ao aprendiz bilíngue em ambas as suas línguas, é importante, entretanto, esclarecer que o desempenho satisfatório em tarefas que envolvam as habilidades metafonológicas na língua adicional depende não somente da habilidade *per se*, mas, também, do conhecimento do aprendiz acerca do sistema de sons da nova língua, o que reforça a importância de o aluno desenvolver proficiência, principalmente conhecimento de vocabulário, para estabelecer as especificidades do sistema de sons na LA. Por exemplo, ainda que o aprendiz tenha desenvolvido apropriadamente a habilidade metafonológica de contagem de sílabas, ele não será bem-sucedido em um exercício de separar em sílabas a palavra ‘*doctor*’, por exemplo, se for influenciado pelo padrão silábico de sua L1 e concluir que tal palavra da LA é composta por três sílabas ([dɔ]-[ki]-[tɔr]), como aparece na Figura 1 a seguir, que apresenta as escritas da palavra *doctor* realizada por crianças em fase de alfabetização.

Figura 1: Escrita da palavra ‘doctor’ por crianças brasileiras em processo de alfabetização bilíngue



Da mesma forma, por exemplo, se o aprendiz não conseguir discriminar entre os sons [f] e [θ] (esse último, presente apenas no inventário do inglês), ele corre o risco de afirmar que as palavras ‘thanks’ e ‘fairy’ iniciam pelo mesmo som. Em outras palavras, “é preciso um estranhamento por parte do aprendiz” (ALVES, 2012b, p. 171) para que as diferenças entre os sistemas fonológicos das duas línguas possam ser percebidas.

A realização de tarefas de consciência fonológica com palavras da LA exige do aprendiz, portanto, um certo grau de conhecimento (ainda que não necessariamente verbalizável) sobre o sistema da nova língua. O aprendiz deve perceber, por exemplo, que o som inicial da palavra ‘rato’ [x] do PB não é o mesmo da palavra ‘house’ [h], em inglês, ou que os sons iniciais das palavras ‘fairy’ [f], ‘thanks’ [θ] e ‘those’ [ð] são diferentes. A capacidade de discriminar e identificar os sons não é uma tarefa fácil para o aprendiz, pois, como evidenciado por diversos modelos perceptuais (FLEGE, 1995; FLEGE; BOHN, 2021; BEST; TYLER, 2007; dentre outros), os sons da LA tendem a ser ouvidos “com os ouvidos da L1”, de modo que os sons da nova língua sejam “assimilados” ao sistema de sons da língua materna, como se fossem exemplares de sons da L1. Essa situação se mostra ainda mais complicada no caso de aprendizes que começam a ter contato com a LA após serem alfabetizados na L1, uma vez que tais aprendizes farão uso dos padrões grafo-fonológicos da L1 para estabelecer a representação da L2 (como um exemplo de tal fato, o aprendiz pode apresentar uma representação da palavra ‘chair’ [tʃ] como se essa fosse iniciada pela fricativa [ʃ], como nas palavras ‘chave’ e ‘choro’ do Português). Frente a esse quadro, a exposição precoce às formais orais da L2 propiciada pelo contexto bilíngue de ensino, bem como a alfabetização

em duas línguas, também pode representar uma vantagem ao aprendiz. De fato, tal exposição permite evitar problemas de produção e compreensão oral advindos dos padrões grafo-fonológicos da L1, fortemente arraigados com a alfabetização monolíngue.

Cabe mencionar que as dificuldades de identificação e discriminação dos sons da LA costumam perdurar ao longo de toda a vida do aprendiz. Nesses casos, é necessário, muitas vezes, “chamar a atenção” do aprendiz para as diferenças entre os sons da L1 e da LA. Essa “tomada de consciência” pode ser realizada através de diferentes maneiras por parte do professor (desde estratégias mais implícitas até a explicitação das diferenças entre os sistemas), a depender da idade e do nível de proficiência do aprendiz. Fica claro, dessa forma, que o trabalho com os sons, iniciado antes mesmo da alfabetização, pode e deve se mostrar presente ao longo de todas as idades e níveis de proficiência do indivíduo. Após a alfabetização, o professor pode e deve continuar investindo em atividades que empreguem uma conscientização ainda mais explícita acerca das relações entre letras e sons e das correspondências grafo-fonológicas das duas línguas da criança.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo geral discutir questões relacionadas à alfabetização bilíngue, considerando o contexto brasileiro de escolas bilíngues de prestígio, propondo respostas a dois questionamentos comuns trazidos por professores e pais sobre possíveis vantagens e desvantagens da alfabetização simultânea em duas línguas, e sobre metodologias pedagógicas apropriadas a esse contexto. Além disso, este capítulo teve também por foco discutir a importância de se priorizar, em contextos de alfabetização bilíngue, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas duas línguas da criança. Para isso, partimos da defesa de que o processo de alfabetização em duas línguas se mostra benéficial à criança, uma vez que as habilidades metafonológicas são acessíveis independentemente do sistema em que se propõe a tarefa ao aluno, e que a reflexão sobre os sons (e, inclusive, sobre as diferenças entre os sons da L1 e da LA) permite que

o aprendiz atinja níveis de identificação e discriminação dos sons da LA mais satisfatórios.

Ao propormos a presente reflexão, ainda que nosso foco tenha sido o sistema de sons (muitas vezes esquecido, nos dias atuais, no contexto pedagógico brasileiro), queremos deixar claro que acreditamos em uma pedagogia que invista no equilíbrio entre ‘forma’ e ‘função’ linguística. Não estamos defendendo, aqui, o retorno a uma pedagogia do tipo “Ivo viu a uva”, em que a preconização dos aspectos formais relegava a utilização de materiais autênticos e de diferentes gêneros textuais a um segundo plano, muito pelo contrário. Por outro lado, tampouco consideramos pertinente a insistência em métodos globais que simplesmente ignorem as relações entre letras e sons, uma vez que tais relações se mostram fundamentais para um processo de alfabetização mais rápido e eficiente.

Nesse sentido, consideramos que “as salas de aula focadas no conteúdo devem integrar o conteúdo com instrução linguística sistemática e foco na forma” (NASSAJI; KARTCHAVA, 2019, p. 611). É preciso saber que a forma está a serviço do significado, mas o significado tampouco consegue se estabelecer sem os aspectos formais da língua. Nesse sentido, é preciso haver um equilíbrio, com a adoção de metodologias que não sejam baseadas em passos estanques ou “fórmulas” pré-definidas. São necessárias, portanto, metodologias que possam dar conta de atender às reais necessidades das crianças em fase de alfabetização em contextos específicos. A sala de aula se instancia a serviço da comunicação efetiva e da construção dos saberes a partir do texto. A nosso ver, para que esse objetivo seja atingido, o trabalho com o mundo dos sons é fundamental.

Antes de finalizarmos, gostaríamos de fornecer algumas sugestões adicionais de leituras e materiais para auxiliar o professor a investir no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em sala de aula. Para uma discussão de cunho teórico sobre habilidades metafonológicas, sugerimos as leituras de Lamprecht *et al.* (2012), Scherer e Wolff (2020) e Alves e Finger (no prelo). Caso o leitor deseje uma introdução mais detalhada acerca do sistema de sons do inglês e suas diferenças entre o português e o inglês, Zimmer, Silveira e Alves (2009), Ladefoged e Johnson (2015) e Alves *et al.* (2020) constituem manuais em linguagem

bastante acessível (sendo esse último escrito em português). Para exemplos de tarefas de consciência fonológica em língua inglesa, sugerimos a consulta a Adams *et al.* (1997). A tradução adaptada ao português da referida obra (Adams *et al.*, 2005) é, também, muito bem-vinda, pois muitas das atividades se mostram bastante diferentes em função das especificidades do português e do inglês.

Esperamos, com o presente capítulo, ter fornecido um convite para que os professores possam explorar o mundo dos sons em suas de aula. Esperamos, também, que os professores se mostrem confiantes frente à tarefa de trabalhar as habilidades metafonológicas nas duas línguas, em um ambiente contextualizado e autêntico de alfabetização, sem temores ou reservas acerca dos desafios (e das belezas) do processo de alfabetização simultânea em duas línguas.

Referências

- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P. B.; SCHERER, A. P. R.; MENNA-BARRETO, F.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a. p. 29-41.
- ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P. B.; SCHERER, A. P. R.; MENNA-BARRETO, F.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. ALVES, U. K. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b. p. 169-191.
- ALVES, U. K.; FINGER, I. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue.** Petrópolis, RJ: Vozes. no prelo.
- ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (org.). **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras:** subsídios para o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M. J. (eds.). **Language experience in second language speech learning:** In honor of James Emil Flege. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 13-34.
- CHEUNG, A.C.K.; SLAVIN, R. E. Effective reading programs for Spanish-dominant English Language Learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research.

Review of Educational Research, [S.I.], v. 82, n. 4, p. 351-395, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654312465472>. Acesso em: 20 set. 2022.

COLOMÉ, A. Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or language-independent? **Journal of Memory and Language**, [S.I.], v. 45, n. 4, p. 721-736, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1006/jmla.2001.2793>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749596X01927937>. Acesso em: 20 set. 2022.

CORREA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. **Psicologia: Reflexão e crítica**, [S.I.], v. 25, n. 4, p. 802-808, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CqYjBd85HJcp8tKBCBVxHgb/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

COSTA, A. Lexical access in bilingual production. In: KROLL, J. F.; DE GROOT, A.M.B. (eds.). **Handbook of bilingualism**: Psycholinguistic approaches. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 308-325.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research**, [S.I.], v. 49, n. 2, p. 222–251, 1979. DOI: <https://doi.org/10.2307/1169960>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1169960>. Acesso em: 20 set. 2022.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.), **Schooling and language minority students**: A theoretical framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, 1981. p. 3-49.

CUMMINS, J. **Language, power, and pedagogy**: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education** – Volume 5: Bilingual Education. New York: Spring Science and Business Media, 2008. p. 65–75.

CUMMINS, J. Reflections on Cummins (1980), “The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. **TESOL Quarterly**, [S.I.], v. 50, n. 4, p. 940-944, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586312>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3586312>. Acesso em: 20 set. 2022.

DEHAENE, S. **La conciencia en el cerebro**: descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos. Tradução de María Josefina D'Alesio. Buenos Aires: Siglo Veintinuno Editores, 2015.

DEHAENE, S. *et al.*. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. **Science**, [S.I.], v. 330, n. 6009, p. 1359–1364, 2010. DOI: 10.1126/science.1194140. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21071632/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. E.; BOHN, O.-S. The revised Speech Learning Model. In: WAYLAND, R. (ed.). **Second language speech learning: Theoretical and empirical progress**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 3–83.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: Um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Letras). – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GOODRICH, J. M.; LONIGAN, C. J. Language-independent and language-specific aspects of early literacy: An evaluation of the Common Underlying Proficiency Model. **Journal of Educational Psychology**, v. 109, n. 6, p. 782-793, 2017. DOI: 10.1037/edu0000179. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Language-Independent-and-Language-Specific-Aspects-Goodrich-Lonigan/88b32f8143844baffd65ed2b6b8461295d07ae61>. Acesso em: 20 set. 2022.

HERMANS, D.; ORMEL, E.; van BESSELAAR, R.; van HELL, J. Lexical activation in bilinguals' speech production is dynamic: How language ambiguous words can affect cross-language activation. **Language and Cognitive Processes**, Reino Unido, v. 26, n. 10, p. 1687–1709, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.530411> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01690965.2010.530411>. Acesso em: 20 set. 2022.

HOSHINO, N.; THIERRY, G. Language selection in bilingual word production: Electrophysiological evidence for cross-language competition. **Brain Research**, Maryland, v. 1371, p. 100-109, 2011. DOI: 10.1016/j.brainres.2010.11.053. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21108940/>. Acesso em: 20 set. 2022.

KIRBY, J. R.; PARRILA, R. K.; PFEIFFER, S. L. Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 95, n. 3, p. 453–464, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-99913-002>. Acesso em: 20 set. 2022.

KROLL, J. F.; BOBB, S. C.; MISRA, M.; GUO, T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. **Acta Psychologica**, Maryland, v. 128, n. 3, p. 416-430, 2008. DOI: 10.1016/j.actpsy.2008.02.00. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18358449/>. Acesso em: 20 set. 2022.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A course in Phonetics**.. Stamford, CT: Cengage Learning, 2015.

LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Consciência dos sons da língua:** Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MICHALLICK-TRIGINELLI, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C. The role of phonological awareness and rapid automatized naming in the prediction of reading difficulties in Portuguese. **Psicologia:Reflexão e Crítica**, Porto Alegre v. 28, n. 4, p. 823-828, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528421>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/hBpmxbnZx6kSSNgzDPGhjff/?lang=en>. Acesso em: 20 set. 2022.

MOOJEN, S. *et al.* **Consciência fonológica:** Instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, Washington, v. 7, n. 4, p. 323-331, 1979. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9). Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1981-05151-001>. Acesso em: 20 set. 2022.

MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, [S.I.], v. 24, n. 1-2, p. 45-64, 1986. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90004-1). Disponível em:<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/0010027786900041>. Acesso em: 20 set. 2022.

NAKAMURA, M.; KOLINSKY, R.; SPAGNOLETTI, C.; MORAIS, J. Phonemic awareness in alphabetically literate Japanese adults: The influence of the first acquired writing system. **Cahiers de Psychologie Cognitive:Current Psychology of Cognition**, [S.I.], v. 17, n. 2, p. 417-450, 1998. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Phonemic-awareness-in-alphabetically-literate-the-Nakamura-Kolinsky/5cab7915b1bd612b5affd20d6253241c126fe1b1>. Acesso em: 20 set. 2022.

NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. Content-based L2 teaching. In: SCHWIETER, J. W.; BENATI, A. (eds.). **The Cambridge handbook of language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 597-620.

PAULSTON, C. B. **Bilingual education:** Theories and issues. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1980.

PRAKASH, P.; REKHA, D.; NIGAM, R.; KARANTH, P. Phonological awareness, orthography and literacy. In: SCHOLES, R. (ed.). **Literacy and language awareness**. Hillsdale: NJ Erlbaum, 1993. p. 55-70

PROCTOR, C. P.; AUGUST, D.; SNOW, C.; BARR, C. D. The interdependence continuum: A perspective on the nature of Spanish–English bilingual reading comprehension. **Bilingual Research Journal**, Reino Unido, v. 33, n. 1, p. 5–20, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235881003733209>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235881003733209>. Acesso em: 20 set. 2022.

RAKHLIN, N. V.; CARDOSO-MARTINS, C.; GRIGORENKO, E. L. Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: evidence from Russian. **Scientific Studies of Reading**, Maryland, v. 18, n. 6, p. 395-414, 2014. DOI: 10.1080/10888438.2014.918981. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4243176/>. Acesso em: 20 set. 2022.

RAMOS, N. S. C. **Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita:** O papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

READ, C.; YUN-FEI, Z.; HONG-YIN, N.; BAO-QING, D. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. **Cognition**, Maryland, v. 24, n. 1-2, p. 31-44, 1986. DOI: 10.1016/0010-0277(86)90003-x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3791920/>. Acesso em: 20 set. 2022.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabetítico:** Importância para o ensino da língua escrita. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Consciência dos sons da língua:** Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 109-119.

SCHERER, A. P. R.; WOLFF, C. L. (org.). **Consciência linguística na escola:** Experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores. Curitiba: Appris, 2020.

SOARES, M. A. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, M. A. **Alfabetização:** A questão dos métodos. 1. ed. 4^a. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020b.

SPAGNOLETTI, C.; MORAIS, J.; ALEGRIA, J.; DOMINICY, M. Metaphonological abilities of Japanese children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Suíça, v. 2 p. 221-244, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00377644>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00377644#citeas>. Acesso em: 20 set. 2022.

STANOVICH, K.; CUNNINGHAM, A. E.; CRAMER, B. B. Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. **Journal of Experimental Child Psychology**, Washington, v. 38, p. 175-190, 1984. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90120-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90120-6). Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1985-05419-001>. Acesso em: 20 set. 2022.

VELOSO, J. M. P. S. A. **Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico:** Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes

nativas do Português Europeu. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Porto, Porto, 2003.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. **Pronunciation instruction for Brazilians:** Bringing theory and practice together. 1st ed.. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL COMPROMETIDA COM A PROMOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL

Antonieta Megale

Sobre o que vamos conversar?

A educação bilíngue tem ganhado notoriedade no Brasil, principalmente após a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue. Esse documento visa regulamentar o funcionamento das escolas que se denominam bilíngue no Brasil e aponta como justificativa de sua existência o fato de que “com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização” (BRASIL, 2020, p.1).

O fato é que para compreendermos esse crescimento, precisamos nos ater a dois diferentes pontos. O primeiro é a consolidação do inglês como uma língua de difusão planetária principalmente pelas circunstâncias engendradas pela globalização (MEGALE, 2022). Assim, a educação bilíngue inglês-português tornou-se um bem socialmente muito valorizado (LIBERALI e MEGALE, 2016; MEGALE, 2017). Esse modelo de educação passou, portanto, a ser símbolo de status e, muitas vezes, é exibido como troféu por famílias desejosas de progresso social e econômico para seus filhos. Infelizmente, em um país tão desigual quanto o Brasil, a educação bilíngue ainda se resume a escolas que atendem a uma parcela bastante privilegiada, e como aponta Lagares (2018), capaz de lançar mão de quan-

tias generosas para garantir a criação de cidadãos globalizados. O segundo ponto que devemos considerar é que a lógica do mercado empresarial tem avançado de maneira predatória sobre as escolas privadas. Essas instituições passaram a competir entre si para a captação de novos estudantes e, para isso, o rótulo bilíngue agrupa valor na decisão das famílias sedentas para criar, em seus filhos e filhas, um tipo de “mais valor comportamental” e um “superávit de desempenho” (DUNKER, 2015, p.23), que ocorreria pelo aprendizado da língua inglesa ao longo de todo o processo de escolarização, como preconizado pelas escolas bilíngues.

Nesse cenário, até mesmo as escolas que já aderem a essa modalidade educativa e, portanto, já se definem como bilíngues, precisam destacar seus diferenciais, uma vez que elas passam também a competirem entre si para captação de novos estudantes cujas famílias já foram convencidas de que o modelo bilíngue é o que oferece uma formação mais condizente com as demandas do século XXI. Com isso, essas instituições, para além da tão sonhada proficiência nas línguas de instrução, passaram a comprometer-se também com a formação multicultural de um estudante capaz de transitar por culturas e contextos diversos.

No entanto, é preciso destacar que embora essas escolas estejam alocadas sob a égide do termo “bilíngue”, elas diferem muito entre si em relação ao entendimento conceitual do que é educação bilíngue, às concepções de linguagem, sujeito, ensino e aprendizagem adotadas, à estruturação do currículo e à concepção e ao trabalho com cultura que circula em cada contexto.

Muitas vezes, tem se assumido erroneamente que uma escola bilíngue promove de maneira automática uma formação multicultural apenas porque emprega duas línguas como meio de instrução. No entanto, tal formação não é desenvolvida sem um trabalho sistemático e intencionalmente planejado que perpassasse todos os componentes curriculares. Nesse sentido, é imprescindível a discussão do que se compreende por uma formação multicultural e quais são os objetivos de tal formação. Assim como cultura, o termo multiculturalismo é bastante polissêmico. Pode, portanto, indicar desde um trabalho superficial com itens discretos da cultura, como alimentação local, vestimentas e celebrações típicas, até, na direção do

que defendemos aqui, propostas que tenham como objetivo desafiar o eurocentrismo vigente em nossos processos educacionais e questionar as grandes e violentas desigualdades que assolam nosso país.

Neste texto, tenho, portanto, a intenção de discutir, inicialmente, o que é cultura e quais os diferentes sentidos do multiculturalismo, para, então, me posicionar a favor de um ensino bilíngue intercultural, capaz de desestabilizar as amarras coloniais às quais estamos submetidos. Propонho, também, alguns critérios que podem nos ajudar a pensar e planejar propostas didáticas que tenham como eixo central a interculturalidade. A seguir, apresento um exemplo de proposta que tem como objetivo central problematizar e promover a compreensão do repertório linguístico dos estudantes. Ao término deste capítulo, ofereço indicações bibliográficas que podem colaborar para o aprofundamento dos estudos nesta temática.

O que é, afinal, essa tal de cultura?

O conceito de cultura, que circula nas instituições e na mídia brasileira, tende ainda a ser bastante reducionista. Parte-se, na maioria dos casos, de um entendimento de cultura como estável e imutável, identificada por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados - como comidas, festas, roupas e hábitos rotineiros - de um povo que habita um mesmo território, que pode ser uma nação, um estado ou uma cidade.

Nessa perspectiva, é muito frequente, nas escolas bilíngues, a menção a cultura brasileira, inglesa ou americana, por exemplo. Essa abordagem de cultura, que estabelece relação direta com uma nação, apresenta implicações importantes para o que se entende por educação multicultural e merece ser, portanto, desconstruída para que seja possível a ampliação da concepção de cultura e multiculturalismo em direção à interculturalidade.

Nesse sentido, Silva (2000) explica que, para a constituição das identidades nacionais, fez-se o apelo a mitos fundadores. As identidades e, consequentemente, as culturas nacionais funcionam por meio daquilo que Anderson (1983) denominou “comunidades imaginadas”. Isso quer dizer que não existe, como salienta Silva (2000, p. 59), “nenhuma ‘comunidade

natural’ em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada”. O autor explica que é necessária, portanto, a criação de laços imaginários que teriam como função conectar pessoas que, na ausência deles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem algo em comum.

Ao abandonar a noção de cultura nacional partilhada e herdada pelos membros que constituem um determinado país, caminhamos para uma noção discursiva de cultura, como proposto por Maher (2007):

[...] como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é ‘algo’, não é uma ‘coisa’. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas (MAHER, 2007, p. 261-262).

De forma análoga, Kramsch (1998) explica que cultura tornou-se um conceito móvel que se relaciona com a construção de significados. A autora salienta que ela é uma forma de “pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum” (KRAMSCH, 1998, p. 10). A autora (2013, p. 68) esclarece que, “em uma perspectiva pós-moderna, a cultura se tornou um discurso, ou seja, uma construção social semiótica”.

Kramsch (2011) enfatiza que, atualmente, a noção de cultura está relacionada a ideologias, atitudes e crenças que são manipuladas por meio dos discursos da mídia, da internet, da indústria de marketing ou por outros grupos dominantes. Cultura é, então, entendida como “um

conjunto de ferramentas de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, entextualizações e transcontextualizações de experiências” (KRAMSCH, 2011, p. 355). É com esse conjunto de ferramentas que o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que o cerca. Cultura é, portanto, entendida como “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p. 356). A cultura vista como discurso, de acordo com Kramsch (2006), revela que cada enunciado traz em si relações assimétricas de poder entre os sujeitos. Consequentemente, a cultura expressa pela linguagem está repleta de histórias, e o significado dessas histórias é, a todo momento, (re)negociado por meio da linguagem.

No entanto, Kramsch (1996) nos alerta que, se por um lado, a cultura é arbitrária, não significa que ela seja gratuita. A autora ressalta que é importante a compreensão de que diferentes eventos poderiam ter sido registrados na história e constituiriam, portanto, a cultura nacional, se outras pessoas tivessem tido o poder de registrá-los. Desse modo, padrões diferentes poderiam ter sido identificados e enunciados, por sua vez, de forma diferenciada. Conhecemos e valorizamos, portanto, os discursos produzidos pela camada dominante. Resta-nos questionar quais são as outras histórias, discursos e saberes que deixamos de conhecer e, como educadores, desafiarmos os discursos hegemônicos, oportunizando aos nossos estudantes o encontro com outras narrativas e possibilidades de ser, estar, produzir e se relacionar no mundo.

A esse respeito, o mundo, para Santos (1995), pode ser definido como um “arco-íris de culturas”. Se partimos dessa metáfora para uma arriscada analogia, seria imprescindível que pudéssemos reconhecer as cores do arco-íris. O fato é que muitas pessoas, como explicam Stoer e Cortesão (1999, p. 56), mesmo “dispondo de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris”. De acordo com os autores, nossa sociedade ficou com uma capacidade reduzida de identificação de cores – fenômeno definido como daltonismo cultural. A analogia por eles proposta ressalta a importância de desvendar os

processos pelos quais esse daltonismo foi construído, o que acarretaria reconhecer o “caráter monocultural” da cultura escolar (CANDAU, 2008, p. 27). O daltonismo cultural revela nossa incapacidade e despreparo como sociedade para lidar com as diferenças. Tendemos a proferir e exercitar a narrativa da padronização e da normalização sob a égide do discurso “somos todos iguais”. Desse modo, silenciamos as diferenças, não as compreendemos em sua potência educativa e deixamos de fazer escolhas éticas e políticas que possibilitariam o rompimento do etnocentrismo europeu que estruturalmente nos constitui. Podemos também creditar esse daltonismo cultural ao colonialismo epistêmico a que fomos e ainda estamos submetidos. Lander (2000) explica que, a partir das experiências europeias impostas violentamente para as colônias como referência e padrão de humanidade, foram e são definidos as categorias, os conceitos e os currículos escolares, por exemplo. Segundo o autor, essa metanarrativa eurocêntrica do conhecimento universal e legítimo, além de hierarquizar os conhecimentos, constrói e hierarquiza formas de ser e estar no mundo.

Com isso, perpetuamos o que Santos (2009) denomina de injustiça cognitiva global, que está intimamente relacionada à injustiça social global. Para o autor, “a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 31), ou seja, pelo reconhecimento de que há outros saberes e conhecimentos além dos já legitimados e valorizados. E é nesse sentido que nos propomos, neste capítulo, a examinar e a discutir a interculturalidade como uma possibilidade de nos comprometermos com o Outro, ou seja, de evidenciarmos e valorizarmos os sentidos, os saberes e os sujeitos subalternizados pela colonialidade¹. No entanto, precisamos, antes, compreender as diferentes perspectivas de multiculturalismo, apresentadas na seção a seguir.

1 De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser. Nesse sentido, embora não sejamos mais uma colônia européia, ainda mantemos os mesmo padrões europeus que nos foram impostos e que continuam a estruturar nossa sociedade, gerando uma série de desigualdades que marcam e violentam nosso país.

Qual tipo de multiculturalismo almejamos promover?

A questão do multiculturalismo tornou-se, nos últimos anos, central na área educacional. Moreira e Candau (2008, p. 7) explicam que, de acordo com Kincheloe e Steinberg (1997), “multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada”. Desse modo, os autores defendem a necessidade de especificação de seus sentidos e explicam que, de modo geral, esse conceito “costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Candau (2008) ressalta que a polissemia do termo multiculturalismo pode ser considerada uma dificuldade quando se tenta aprofundar essa discussão. A autora distingue duas abordagens para tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo, uma descriptiva e outra propositiva, como sistematizado a seguir:

Título: Abordagens do multiculturalismo

Abordagem descriptiva	Ênfase na descrição da condição multicultural de cada contexto.
Abordagem propositiva	Ênfase na maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social e não apenas no reconhecimento da diversidade.

Fonte: Candau (2008)

A abordagem que aqui nos debruçaremos é a propositiva. Nessa abordagem é possível distinguir três perspectivas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, ou monoculturalismo plural, e o multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade, como apresentadas em seguida:

Título: Perspectivas da abordagem propositiva

Multiculturalismo assimilacionista	Ideia central: todos podem ser integrados à sociedade e incorporados à cultura hegemônica. A cultura dos grupos considerados subordinados é assimilada e, dessa forma, a cultura hegemônica permanece intocável, não é questionada.
Multiculturalismo diferencialista	Ideia central: a partir do reconhecimento das diferenças, é necessário garantir espaços próprios e específicos para a expressão das diferentes identidades culturais presentes em determinado contexto. Esta perspectiva se ampara em uma visão estática e essencialista de cultura, o que faz com que ela termine por isolar determinados grupos culturais.
Multiculturalismo interativo ou interculturalidade	Ideia central: diálogo e negociação intercultural. Exame permanente e crítico das causas das diferenças entre culturas.

Fonte: Candau (2008)

Diante das três perspectivas abordadas por Candau (2008), as duas primeiras – a assimilacionista e a diferencialista – não compreendem a pluralidade e a diferença como valores centrais na formação do sujeito. Nesse sentido, Santos e Nunes (2003) explicam que nem todas as concepções de multiculturalismo têm sentido emancipatório. Algumas delas, como a assimilacionista e a diferencialista partem de uma noção eurocêntrica, criada pelo Norte e impõe “aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 30). Elas podem também ser consideradas como apolíticas, ou seja, distanciam-se de questões relativas às relações de poder e às desigualdades.

A proposta deste capítulo se sustenta, portanto, em uma visão multicultural interativa, a qual denomino de intercultural, que se baseia no reconhecimento e no direito às diferenças (SANTOS; NUNES, 2003). Outro ponto importante é que, em uma perspectiva intercultural (WALSH, 2009), propomos o questionamento dessas diferenças e das desigualdades historicamente tecidas em nossa sociedade no que tange às relações socioculturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, entre outras. Nesse sentido, partimos da crença de que a educação tem como objetivos

principais a construção de sociedades em que as diferenças são o eixo central da democracia e a produção de sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas (MEGALE; LIBERALI, 2021). Para tanto, é necessária a elaboração de currículos que questionem as ideologias hegemônicas e valorizem outras formas de ser e estar no mundo.

Candau (2008) colabora para essa discussão ao destacar algumas características centrais da interculturalidade:

1. rompe com uma visão essencialista das culturas e as concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p. 22);
2. entende as relações sociais como construídas na história e, desse modo, permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas, marcadas pela discriminação e por deslegitimar certos grupos;
3. reconhece os processos intensos e mobilizadores de hibridização cultural;
4. não se desvincula das questões da “diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”. Além de considerar essa relação complexa, admite “diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (CANDAU, 2008, p. 23).

Para a promoção de uma educação bilíngue intercultural, partimos do princípio que por meio de uma língua adicional (e também da língua de nascimento dos estudantes), podemos construir oportunidades para que confrontem visões de mundo distintas das que circulam em suas comunidades imediatas. Assim, o educando tem a possibilidade de ampliar seu repertório e decidir quais desses novos saberes e representações importam para sua vida. Ao lidar com textos orais e escritos na língua adicional e em sua língua de nascimento e valer-se delas para agir, pode conhecer-se cada vez mais e, desse modo, formar uma visão própria mais atuante e informada acerca dos discursos que orientam as ações em sua comunidade.

Como elaborar propostas que visam ao diálogo intercultural?

O ensino a partir dessa perspectiva pressupõe que concepções de língua, linguagem, aprendizagem e sujeito sejam examinadas. Temos interesse na linguagem produzida em contextos sociais reais, ou seja, na construção de sentidos dialogicamente tecidos por meio do discurso em contextos social, histórica e culturalmente determinados (FREIRE, 2018). Precisamos, portanto, fazer uma seleção intencional e sistematicamente planejada de quais discursos temos a intenção de destacar e colocar em circulação no espaço escolar. Nesse sentido, Santos (2002) propõe uma sociologia das ausências. Segundo o autor, essa sociologia se encarrega de demonstrar que os conhecimentos ou modos de ser e estar no mundo que não conhecemos foram e são ativamente produzidos para essa inexistência. O objetivo da sociologia das ausências é “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246). De acordo com o autor, essas ausências resultam em uma contração do presente, em uma constante subtração do mundo, o que ocasiona um desperdício da experiência, e, ao transformar as ausências em presenças, outras possibilidades e alternativas para além das experiências hegemônicas são consideradas, contribuindo, desse modo, para a ampliação do mundo e para a dilatação do tempo presente (SANTOS, 2002).

Desse modo, promovemos, portanto, a ecologia de saberes, que parte do questionamento da lógica da monocultura do saber, e, assim, outros conhecimentos passam a ter legitimidade para “participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico” (SANTOS, 2002, p. 250). Nessa mesma direção, Mignolo (2008) propõe que realizemos uma desobediência epistêmica para que novas possibilidades de ser e estar no mundo possam emergir ao sairmos do domínio dos conceitos eurocentrados tão enraizados em nossa sociedade. No âmbito escolar, para que a desobediência epistêmica seja efetiva, ela precisa da escola como um de seus locus – ou, mais precisamente, o modo de conceber o currículo e a prática pedagógica na escola.

É imprescindível, nessa vertente, concebermos a escola como espaço de produção cultural (CANDAU, 2008). Ela é o território no qual identi-

dades e mentalidades, ainda que em caráter provisório, são (re)construídas em um movimento incessante de produção cultural e ressignificação local de experiências tecidas globalmente ao longo do tempo.

Nesse sentido, para que concretizemos essa discussão, proponho algumas perguntas que devemos nos fazer para o desenvolvimento de uma proposta intercultural na escola:

Título: Perguntas organizadoras de uma proposta intercultural

1. Como as múltiplas realidades e identidades de meu grupo de estudantes foram consideradas para o desenvolvimento da proposta?
2. Como a temática que se deseja discutir foi problematizada a partir de duas ou mais perspectivas?
3. Como vozes e discursos de comunidades não hegemônicas foram contemplados em minha proposta?
4. Quais recursos de circulação social real foram utilizados para que os estudantes tenham contato com essas diferentes vozes?
5. Ao longo de minha proposta, quais são as representações do Outro que tenho a intenção de discutir, desestabilizar e ampliar?
6. Como a proposta se relaciona com as problemáticas enfrentadas pelos estudantes em seus próprios territórios?
7. Como a discussão proposta pode transformar o agir da comunidade escolar em relação à problemática discutida?

Fonte: Própria autora

Na seção seguinte, apresento um exemplo de proposta intercultural que desenvolvi utilizando as perguntas elaboradas nesta seção como referências. No entanto, é imprescindível salientar que não existe receita ou modelo a ser seguido para a promoção de uma educação intercultural. Cada território deve compreender quais são seus interesses, necessidades e potencialidades no desenvolvimento deste trabalho.

Vamos conhecer uma possibilidade?

Nesta seção, apresento algumas de minhas reflexões, pautadas na discussão que teço neste capítulo e que culminaram no desenvolvimento desta proposta e que pode servir como inspiração para propostas conectadas

às especificidades de cada contexto. Esta atividade pode ser desenvolvida com diferentes faixas etárias, com a seleção de recursos e elaboração de perguntas adequadas. As perguntas e recursos elencados são pensados para os anos finais e para o ensino médio.

a. Objetivo da proposta:

- reconhecer seu repertório linguístico;
- compreender-se como um sujeito bilíngue;
- problematizar as hierarquias que estruturam as línguas em nossa sociedade;
- problematizar a categoria de falante nativo;
- refletir sobre a relação com as línguas que nos constituem.

b. Justificativa:

Ao trabalharmos na formação de estudantes bilíngues, pouco ou nada discutimos sobre o que é ser um sujeito bilíngue. No senso comum, partimos do princípio que o bilíngue é o falante que possui a mesma competência linguística nas duas línguas que compõem o seu repertório. Essas competências linguísticas são identificadas à luz do falante nativo, que foi elegido a partir de categorias que não são de origem linguística, mas políticas e culturais. Desse modo, o falante nativo de língua inglesa nunca é do Sul Global - nigeriano ou paquistanês, por exemplo, mas sempre de países do Norte que exercem poder determinante sobre quais são os modos de falar mais valorizados. Será que nosso estudante se sente confortável falando inglês como um brasileiro ou ele/ela tenta imitar um estadunidense ou inglês?

Outro ponto importante nesta proposta é identificar quais outras línguas fazem parte das interações cotidianas de nossos estudantes e como essas línguas e culturas marcam seus modos de falar e agir no mundo. Muitas vezes, os professores não têm a oportunidade de entrar em contato com o repertório linguístico de seu grupo e acabam por não saber que outras línguas e culturas fazem parte da vida dos estudantes.

Proporcionar oportunidades para que os estudantes relatem como se relacionam com as línguas que os constituem pode ser precioso para o pro-

cesso de aprendizagem dos estudantes, uma vez que aprender uma língua não é apenas um ato cognitivo. Esse processo é marcado por uma série de fatores emocionais que potencializam ou limitam essa aprendizagem. A compreensão do que o estudante pensa sobre a língua-alvo ou mesmo de como ele se sente ao utilizá-la pode ser de grande valia no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, é também importante fazer com que os estudantes reflitam sobre as hierarquias que estruturam as línguas em nossa sociedade e como elas valorizam ou inferiorizam modos de falar específicos.

c. Procedimentos:

1. Levante o questionamento: Quem é bilíngue neste grupo?² Essa discussão pode ser conduzida na língua de nascimento dos alunos ou na língua adicional.

Ouça as impressões e as percepções de seus estudantes, as confronte e faça perguntas que os levem a se distanciar da visão de que o bilíngue é um duplo falante nativo. A depender das respostas dos estudantes, você pode perguntar:

- Falamos todos da mesma forma em português?
- Quem determina qual a forma mais correta de se falar?
- Há algum sotaque em português que é mais valorizado? Por quê?
- Há um jeito mais correto ou mais valorizado de se falar a língua-alvo?
- É possível termos conhecimento linguístico para participar de todas as práticas sociais com as quais nos deparamos?
- Como nos sentimos ao leremos o resultado de um exame médico, por exemplo? Há ali palavras e termos que não conhecemos? Por isso, podemos considerar que não sabemos português?
- O que é saber uma língua?

Para essa discussão, a depender do perfil do grupo, pode ser interessante apresentar excertos, reflexões, pequenos vídeos que os possibilitem ampliar suas representações sobre o que é ser bilíngue ou o que é falar “corretamente” uma língua. Algumas sugestões são:

2 Talvez seja importante rever seu próprio conceito de falante bilíngue. Para isso, sugiro a leitura do capítulo Bilinguismo e Educação Bilíngue, p.13-28, do livro Educação Bilíngue no Brasil, organizado por Antonieta Megale em 2019 e publicado pela Editora Fundação Santillana. O livro está disponível para download no site da Fundação.

➤ *Accents* de Denice Frohman.

A animação apresenta reflexões sobre o modo como a mãe de Denice, falante de espanhol como língua de nascimento, faz uso da língua inglesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=84ZcT1jDCjk>

➤ *Accent* de Rupi Kaur.

Poema da escritora indiana Rupi Kaur no qual ela reflete sobre seu modo de falar como bilíngue, Disponível em: <https://ozofe.com/rupi-kaur/accent/>

➤ *Preconceito linguístico no dia a dia* do Emicida

Vídeo no qual Emicida tece reflexões sobre o falar brasileiro e problematiza que exista um modo correto de falar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QlhsIMWT-eQ>

2. Depois dessa discussão, convide os estudantes a desenharem seus retratos linguísticos.

Vamos, antes, compreender o que é um retrato linguístico.

A linguista de Viena, Brigitta Busch (2006) é responsável pela utilização dos retratos linguísticos para a compreensão dos repertórios linguísticos que interagem em determinado território. A autora explica que, na década de 1990, escolas europeias que eram compostas por alunos dos mais diversos países, devido à forte corrente migratória para a Europa, iniciaram um trabalho com retratos linguísticos que tinha como objetivo visualizar e entender os recursos linguísticos utilizados por seus alunos. Esse trabalho consistia em solicitar aos alunos que colorissem silhuetas de corpos com diferentes cores, que simbolizavam as línguas que essas crianças falavam. A autora esclarece que esse trabalho com desenhos foi, primeiramente, aplicado com crianças e, posteriormente, utilizado com professores sul-africanos em um curso cujo objetivo era discutir abordagens para o ensino de classes multíngues³.

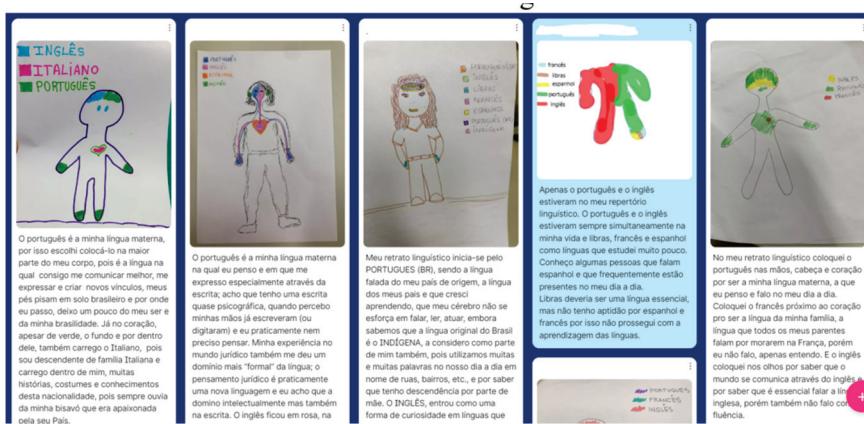
Ofereça a seus estudantes uma página em branco e peça para que eles desenhem seu corpo e aloquem as línguas que utilizam em suas interações dentro dele. Caso sinta necessidade, você pode mostrar a eles alguns outros exemplos de retratos linguísticos⁴.

3 Para saber mais, leia: MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2017.

4 Para mais exemplos, vide: BUSCH, B.; MOSSAKOWSKI, J. On language biographical methods research and education. In: ARNESEN, A.; ALLAN, J.; SIMONSEN, E. Policies and practices

3. Depois do desenho, oriente os estudantes a escreverem ou gravarem um relato em que expliquem seu desenho. Pode ser pedido aos estudantes que postem seus desenhos e relatos em um mural coletivo virtual ou físico. O resultado pode ser semelhante a:

Título: Retratos linguísticos



Fonte: própria autora

4. Em seguida, organize seus estudantes em pequenos grupos e proponha que leiam e discutam seus retratos linguísticos e os relatos feitos a partir deles. Peça para que compartilhem com a turma, pontos recorrentes, interessantes e fatos que desconheciam sobre eles mesmos.

d. Avaliação:

Como finalização da proposta, pode-se propor uma autoavaliação para que os estudantes tenham a oportunidade de ponderarem sobre as aprendizagens construídas. Algumas questões possíveis são:

- O que aprendi ao refletir sobre meu repertório linguístico?
- Quais são as crenças que superei?
- O que descobri sobre meus colegas?

Pode ser interessante, perguntar ao final do processo novamente: você é bilíngue? De acordo com as respostas dos estudantes, pode-se pensar em

for teaching sociocultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity. Stasbourg: Council of Europe, 2010 ou MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2017.

outras atividades e discussões ainda necessárias para que a turma reflita e avance em direção aos objetivos propostos para esta atividade.

Na próxima seção, sugiro referências para o aprofundamento sobre a interculturalidade.

Como posso estudar mais sobre interculturalidade?

CANDAU, V. Abecedário de Educação e Interculturalidade. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=990s>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MAHER, T. Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e de suas literaturas. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEoaRorAPCQ>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MEGALE, A. Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural. In: MEGALE, A. (org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 73-86.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Como implementar a multiculturalidade? In: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue: Como fazer?**. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 15-27.

MOREIRA, A.F. ; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Referências

ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. Londres: Verso, 1983.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 2, p. 89-117. 2013, DOI: INSERIR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BUSCH, B.; MOSSAKOWSKI, J. On language biographical methods research and education. In: ARNESEN, A.; ALLAN, J.; SIMONSEN, E. **Policies and practices for teaching sociocultural diversity**: a framework of teacher competences for engaging with diversity. Stasbourg: Council of Europe, 2010, p. 109-115.

- BUSCH, B. Language biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. *In: BUSCH, B; JARDINE, A; TJOUTUKU, A. Language biographies for multilingual learning*. PREAESA Occasional Papers 24. Cape Town: PREAESA. 2006. Acesso em: 06 set. 2022.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FREIRE, A. A interculturalidade e o ensino de línguas. *In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (org.). Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2018. Página??
- KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, Reino Unido, v. 1, n.2, p. 1. 1996. DOI: 10.1080/07908319509525192 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908319509525192>. Acesso em: 20 set. 2022.
- KRAMSCH, C.. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. Culture in language teaching. *In: BROWN, K. (Ed.). Encyclopedia of language and linguistics*. 2nd. Oxford: Elsevier Science, 2006. . p. 322-329.
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. **Changing Multiculturalism**. London: Open University Press, 1997.
- (REPETIR O SOBRENOME). The symbolic dimensions of the intercultural. **Language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 44. p. 354-367, 2011. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.
- LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. *In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 11-40.
- LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist.** J., Bogotá, v. 18, p. 2, p. 95-108, 2016. DOI:<http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.10022>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412016000200008. Acesso em: 20 set. 2022.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In: MEGALE, A. (org.) Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.

MEGALE, A. H. Educação Bilíngue: uma possibilidade pedagógica. *In: Educação Bilíngue: sua escola está pronta para promover essa transformação? Be - Bilingual Education*, 2022.

MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2017.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. Como implementar a multiculturalidade? *In: MEGALE, A. (org) Educação bilíngue :Como fazer?*. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 15-27.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. ISSN: 2358-4114. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/3319>. Acesso em: 20 set. 2022.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. Introdução. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-11.

SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: SANTOS, B.; MENESES, M. (org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 23-7

SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237- 280, out. 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, B.; NUNES, J. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In: SANTOS, B. (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. s.p.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DECOLONIAL SOB AS LENTES DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE

Rafaela Telles
Anamaria Welp

Considerações iniciais

Neste capítulo, oferecemos uma reflexão sobre a importância da educação linguística decolonial para a educação bilíngue no contexto brasileiro. Tendo em vista o caráter opressor da colonização na história da educação no Brasil, propomos uma educação linguística voltada para a decolonização do processo educativo, visando à transformação e à libertação de comunidades linguisticamente marginalizadas.

No Brasil e na América Latina, a escola contemporânea é resultado de um processo de colonização que deu início ao modelo de educação formal que perdura nos dias de hoje, cujos princípios se voltam para a subalternização dos sujeitos em razão da cor de sua pele e de sua condição social (QUIJANO, 2009; SANTOS, 2007). O embrião da educação no Brasil nasceu com um cunho religioso. A Companhia de Jesus tinha o objetivo de catequizar os povos originários. Mais tarde, passado o processo de Independência, a educação foi seguindo outros rumos que, de maneira geral, mantinham a escola como um lugar de instrumentalização e formação de mão de obra para poucos indivíduos da classe baixa que a ela tinham acesso e, ao mesmo tempo, um espaço de ascensão para classes privilegiadas. Sem a insurgência de pequenas revoluções, uma instituição que nasce para

propagar a religião, as crenças e os costumes do colonizador dificilmente será uma ferramenta de libertação para os colonizados.

Nesse sentido, a finalidade deste capítulo é propor maneiras outras (WALSH, , 2018) de fazer a educação linguística, movendo-se na direção da decolonização do processo educativo público. Esse movimento pretende se concretizar por meio de tarefas que compõem uma Unidade Didática (UD) alinhada à pedagogia translíngue. A UD de que se originaram as tarefas aqui apresentadas teve como inspiração uma escola pública de Porto Alegre, RS, que recebe um número expressivo de alunos imigrantes. A Escola das Pontes¹ está localizada em um bairro da periferia da cidade de Porto Alegre. Em 2021 as autoras tiveram a oportunidade de visitar a escola com a intenção de estabelecer uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a escola para a construção de um projeto de extensão direcionado à formação colaborativa dos professores da instituição. Durante a visita, vários professores relataram as dificuldades que a escola tem enfrentado nos últimos anos com o aumento significativo de matrículas de estudantes imigrantes, provenientes, sobretudo, da Venezuela, tendo em conta a crise econômica e social naquele país. Na conversa com os docentes da escola, soubemos de sua dificuldade de adaptação a essa realidade, ou seja, dos desafios em se fazer um planejamento que contemplasse tanto os alunos imigrantes quanto os brasileiros. A partir disso, idealizamos uma UD que pudesse ser aplicada pelos professores e professoras da Escola das Pontes e de outras escolas com perfil semelhante.

A importância e a necessidade da produção de materiais para a educação linguística decolonial não se justificava apenas pela situação enfrentada pela Escola das Pontes, mas também por dados concretos referentes à presença de imigrantes nas escolas brasileiras e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, na próxima seção, trazemos alguns dados sobre os movimentos migratórios no estado do Rio Grande do Sul.

1 Nome fictício.

A imigração no Rio Grande do Sul

O relatório lançado em 2021 pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) estima que 1,3 milhão de imigrantes residam no Brasil. Além disso, o documento também mostra que, dos fluxos migratórios que predominaram no nosso país nos últimos dez anos, três são de países hispano-falantes (Colômbia, Venezuela e Bolívia). Esses dados sugerem que o processo de colonização da América Latina e Caribe tem consequências políticas e sociais atuais, mesmo após a independência, haja vista os intensos fluxos migratórios de países dessas regiões para o Brasil. Conforme Cavalcanti, Oliveira e Silva,

Durante o primeiro quinquênio da década de 2010, os imigrantes de diferentes origens do Sul Global (por exemplo: sul-americanos, haitianos, senegaleses, congoleses, guineenses, bengalis, ganezes, paquistaneses, entre outros), se inseriram de forma crescente no país e no mercado de trabalho brasileiro. No entanto, na segunda metade da década, os imigrantes haitianos e venezuelanos foram responsáveis pela consolidação da imigração latino-americana e caribenha como principais lugares de origem dos imigrantes no Brasil. Dessa forma, é possível pensar que, diferentemente, do período 2010-2015, marcado por importantes fluxos do Sul Global, parece haver, nos últimos anos, uma consolidação de latino-americanos e caribenhos no Brasil.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 14)

De modo mais específico, no Rio Grande do Sul, segundo o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), de 2018 a 2020, tivemos 29.357 registros de imigrantes. Segundo Menezes e Ten Cate (2021), houve um aumento do número de imigrantes no Rio Grande do Sul nos últimos anos. Os países de origem são majoritariamente Haiti e Venezuela, Uruguai, Senegal e Argentina. Os destinos principais dos imigrantes no estado são a Região Metropolitana de Porto Alegre (Porto Alegre, Canoas, Gravataí,

Esteio, São Leopoldo e Novo Hamburgo) e cidades da Serra gaúcha (há destaque para as cidades de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Garibaldi).

O aumento da chegada de imigrantes ao nosso estado e, mais especificamente, à cidade de Porto Alegre, aponta para a necessidade de uma preparação das escolas para o acolhimento desses estudantes. De 2018 para 2019, houve um aumento de 1.275 matrículas de imigrantes na educação básica na cidade de Porto Alegre. As matrículas de alunos venezuelanos aumentaram de 41 para 258 nesse período, colocando a Venezuela do quinto para o segundo lugar dos países de origem de imigrantes com mais alunos matriculados nas escolas de Porto Alegre, conforme dados do Núcleo de estudos de população Elza Berquó (NEPO), em parceria com a Universidade de Campinas (Unicamp).

A escola representa um espaço determinante para a socialização de comunidades de imigrantes. Contudo, os desafios linguísticos podem gerar dificuldades de adaptação para esses indivíduos. A Base Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a desigualdade social e as diferentes identidades linguísticas, étnicas e culturais presentes em nosso país e se compromete com uma educação voltada para as necessidades reais dos estudantes. Entretanto, são necessárias ações mais efetivas para um acolhimento adequado dessa população. Nessa perspectiva, na próxima seção, abordamos conceitos importantes para a compreensão da proposta apresentada neste capítulo.

Conceitos importantes

Para uma completa compreensão das tarefas que propomos, é essencial explorar alguns conceitos que estão no cerne desta reflexão. O primeiro deles é a decolonialidade. Para falar sobre o tema, é preciso compreender a distinção entre colonialismo e decolonialidade. O colonialismo, de forma geral, se refere a todo o sistema que teve origem na Europa com o objetivo de expandir a lógica capitalista por meio da dominação e da exploração do trabalho, ocasionando a opressão dos povos já estabelecidos nos territórios de interesse. Diversos processos foram fundamentais para a disseminação do colonialismo, entre eles a invenção da modernidade, que “[...] é uma

narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Além de impor sua razão como universal através do que conhecemos como modernidade, a Europa organizou outras estruturas para que sua dominação fosse duradoura. Assim, mesmo com o fim das colônias, ainda vivemos sob a influência do que chamamos de colonialidade, cujas estruturas atuam de diversas maneiras para a manutenção do sistema colonial. Entre as várias formas de perpetuar o sistema colonialista, estão a delimitação arbitrária das fronteiras espaço-temporais, as diversas classificações dos indivíduos impostas socialmente, o controle dos corpos e da subjetividade de cada um por meio de instituições como igrejas e escolas, a rotulação e a desumanização do sujeito por meio de discursos de ódio e violência decorrentes do racismo, da homofobia, do machismo, da xenofobia, e as ideologias de linguagem, através das quais a classe dominante prescreve quais práticas linguísticas são, ou não, prestigiadas.

A epistemologia decolonial surge no final do século XX com teóricos da América Latina que revisitam conhecimentos históricos e sociais já estabelecidos e, a partir disso, propõem perspectivas outras de resistência à colonialidade, tanto na interpretação do passado, quanto em ações efetivas para o futuro (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2009). São diversas as possibilidades de ações decoloniais como forma de resistência à colonialidade; a que nos interessa neste capítulo é a educação bilíngue decolonial.

A teoria decolonial, na medida em que se apresenta como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, e político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade de insurgência e construção de perspectivas “outras” [...]” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6), nos mostra a sua potencialidade de atuação na área da educação para a construção de outras formas de conhecimento. Nesse sentido, quando falamos de uma educação decolonial, não nos referimos a uma educação que apenas reconhece e denuncia o colonialismo, mas à aplicação de propostas pedagógicas politizadas que tenham em seu centro o pensamento

crítico, o dialogismo, a transdisciplinaridade e a libertação dos sujeitos subalternizados, com o propósito de enfrentar as estruturas da colonialidade e contrapor o modo europeu hegemônico e universalizante de produzir conhecimento e de atuar nas instituições educativas.

Nesse espaço discursivo, poderíamos discutir diferentes formas de praticar a pedagogia decolonial, porém a nossa proposta é pensar em outras possibilidades de trabalhar a educação linguística a partir dessa perspectiva. Nos voltamos, assim, à pedagogia translíngue, cuja natureza decolonial oferece uma educação linguística que considera e valoriza os repertórios semióticos dos estudantes, os quais refletem não só suas experiências sociais vividas através da linguagem, mas também os discursos históricos e políticos que lhes constituem, com seus elementos corporais e emocionais, para expressar e vivenciar a linguagem de forma local e global (WELP; GARCÍA, 2022). É dessa maneira que o sujeito subalternizado é colocado no centro da aprendizagem, pois, ao considerar esses fatores durante a educação linguística, o educador vai de encontro ao sistema educativo tradicional, que reafirma a lógica colonial, fragmentando, rotulando e obrigando o sujeito a aceitar as normas empreendidas pela classe dominante.

De modo geral, a educação linguística em nosso sistema escolar segue a perspectiva colonial, pois fragmenta e isola os conteúdos curriculares como se fossem armazenados em caixas separadas na mente dos educandos. Assim, matérias de língua portuguesa, espanhol ou inglês, além de, na maioria das vezes, serem isoladas dos outros componentes curriculares, são ministradas a partir do que chamamos de uma perspectiva monoglóssica da língua (WELP; GARCÍA, 2022, p.4). Essa perspectiva reproduz a racionalidade colonial na qual o conhecimento é produzido de maneira fragmentada, dificultando todo o processo de ensino - aprendizagem. Nesse entendimento, os educandos não são vistos como sujeitos que estão desenvolvendo uma identidade bilíngue. Por meio da separação dos idiomas, essa perspectiva busca produzir sujeitos monolíngues em diferentes línguas, ignorando o fato de que, em uma mesma sala de aula, se encontram sujeitos com repertórios diversos, que se situam em diferentes estágios do continuum do bilinguismo.

Segundo García (2009), pessoas bilíngues fazem uso de seus repertórios de diversas formas, pois carregam conhecimento linguístico proveniente de diferentes experiências vividas. Nesse sentido, Welp e García (2022) explicam que

se olharmos o processo pela perspectiva interna da pessoa bilíngue, o que se observa é um repertório, que reflete todas as vivências e os contextos experimentados por essa pessoa e as práticas linguísticas que os perpassam em diferentes momentos de sua existência (p.50).

Assim, quando propomos uma educação linguística decolonial a partir da pedagogia translíngue, nos alinharmos a uma perspectiva heteroglóssica, que vê as línguas como múltiplas e coexistentes e que rejeita “a ideia de uma só possibilidade, como a de uma ‘língua padrão’, ‘culto’, que não considera as variedades” (WELP; GARCÍA, 2022, p.52). Ao valorizar todas as práticas linguísticas dentro de sala de aula, a pedagogia translíngue permite que os educandos, imigrantes ou brasileiros, ampliem seus repertórios, desenvolvam suas práticas linguísticas e compreendam e produzam textos acadêmicos/escolares. Nesse sentido, a escola cumpre sua função de preparar os estudantes para interagir com o mundo usando a língua com propósitos sociais.

A pedagogia translíngue e o aprendizado por tarefas

Welp e García (2022) nos mostram as convergências entre a pedagogia translíngue e o aprendizado com base em tarefas. Segundo as autoras, entre os aspectos em que as duas abordagens se assemelham, estão o trabalho colaborativo, a integração entre língua e conteúdo, o caráter experimental e dinâmico do aprendizado e a fluidez no desempenho das tarefas. Estrategicamente encorajando os estudantes a usarem todo o seu repertório ao realizar as tarefas de sala de aula, o professor prioriza as experiências individuais e, ao mesmo tempo, valoriza a colaboração entre os educandos permitindo-lhes solucionar problemas e negociar sentidos complementando

seus repertórios no trabalho conjunto e, dessa forma, acolhendo a diversidade linguística e cultural presentes.

A materialização da pedagogia translíngue nas tarefas apresentadas a seguir se alinha tanto à pedagogia translíngue quanto ao aprendizado com base em tarefas, buscando oportunizar o aprendizado da língua a partir de práticas sociais que façam sentido para o educando, ou por já fazerem parte de sua vida, ou por promoverem sua formação através da expansão de seu repertório. Dessa forma, as tarefas procuram ampliar a circulação do educando em diferentes situações de uso do português e do espanhol.

UD decolonial a partir da pedagogia translíngue: estrutura e exemplos de tarefas

Conforme mencionamos anteriormente neste capítulo, as tarefas descritas a seguir foram inspiradas tendo em mente o relato de alguns professores da Escola das Pontes quanto às dificuldades que têm enfrentado na adaptação das práticas pedagógicas frente à presença de estudantes imigrantes em suas aulas. Nesse sentido, as tarefas podem ser utilizadas por qualquer professor ou professora, cuja escola esteja em contexto semelhante ou por qualquer docente que se filie à educação linguística decolonial.

O público-alvo definido foi o 6º ano do ensino fundamental, pois, a partir dessa etapa da educação básica, o currículo escolar organiza os componentes curriculares de forma fragmentada. As tarefas propostas visam o ensino interdisciplinar da língua portuguesa e da língua espanhola para trabalhar não só o desenvolvimento linguísticos dos educandos, mas também o conhecimento conceitual de outras disciplinas, como, por exemplo, a geografia.

Além de estar teoricamente fundamentada pelas perspectivas de ensino e de linguagem já discutidas neste capítulo, as tarefas propostas estão em consonância com as Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e pelas Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, previstas na BNCC. Também estão em con-

cordância com os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Partindo da BNCC como referência, o texto aparece como eixo central da UD, sendo visto como a materialização do discurso a partir de uma perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo, ou seja, de formas relativamente estáveis de enunciados que circulam nas esferas sociais para integrar a vida (BAKHTIN, 2016). Nesse sentido, os gêneros discursivos que fazem parte da UD são relevantes por serem necessários para a realização das tarefas propostas e por já fazerem parte da vida dos alunos. É importante destacar que, mesmo os gêneros do discurso que os alunos porventura não conheçam são importantes no processo de aprendizagem, pois oferecem a possibilidade de circulação em diferentes esferas sociais.

Por fim, a organização estrutural utilizada nas tarefas se justifica pela pedagogia translíngue, com enunciados, textos e tarefas dispostos em duas colunas, uma em português e outra em espanhol, para que estudantes imigrantes e brasileiros tenham autonomia ao desempenhar as tarefas. Essa forma de estruturação também pretende exercitar a habilidade leitora nas duas línguas. Quando isso não ocorrer, e um texto ou tarefa estiver exclusivamente em português ou em espanhol, haverá um propósito didático. Caberá à professora ou ao professor conduzir o trabalho pedagógico em consonância com a pedagogia translíngue com a finalidade de ampliar os repertórios, promover a consciência linguística através do contraste entre as línguas e provocar o potencial expressivo dos estudantes na realização das tarefas.

Em síntese, todas as questões estruturais das tarefas relacionadas à pedagogia translíngue estão embasadas teoricamente no que García, Johnson e Seltzer (2017) chamam de *corriente*, o fluxo das práticas linguística em sala de aula, composto por três vertentes: *Stance*, que diz respeito ao professor orientar-se para a justiça social e acreditar que seus educandos possuem um repertório linguístico abrangente; *Design*, que se refere ao planejamento cuidadoso da instrução para que as questões estejam realmente voltadas à translinguagem e *Shift*, que alude às adaptações que o professor terá de fazer a cada momento para se adequar às práticas linguísticas dos seus alunos. (WELP; GARCÍA, 2022). O Quadro I traz as informações básicas da UD, da qual as tarefas apresentadas foram retiradas.

Quadro 1- Informações básicas sobre a UD

Título: Presentando Porto Alegre a la comunidad escolar: um guia em português e espanhol.
Tema: Conheço a cidade onde vivo? O que sei sobre a cidade de Porto Alegre?
Público Alvo: 6º ano
<p>Objetivos:</p> <p>Geral</p> <p>Trabalhar competências linguísticas e culturais da língua portuguesa e da língua espanhola a partir da pedagogia translíngue, valorizando o repertório linguístico dos alunos.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar os gêneros discursivos propostos ao longo da UD de forma que os alunos conhecem suas características. • Desenvolver a leitura crítica e a escrita autoral em língua portuguesa e em língua espanhola. • Valorizar o repertório linguístico dos alunos durante o processo de aprendizagem de novos itens linguísticos e conceituais. • Criar um espaço seguro para as trocas linguísticas na construção de sentido e na expressividade linguística. • Desempenhar tarefas que promovam a valorização da diversidade linguística e cultural no processo de aprendizagem.
<p>Gêneros discursivos estruturantes:</p> <p>Entrevista e guia turístico virtual da cidade de Porto Alegre.</p>
<p>Produto Final:</p> <p>Um guia bilíngue, em língua portuguesa e em língua espanhola, sobre a cidade de Porto Alegre, que seja útil para toda a comunidade escolar, composta por imigrantes e brasileiros, conhecer a cidade e sentir-se pertencente a ela.</p>

Fonte: as autoras (2022)

Na parte inicial da UD, a intenção é introduzir a temática por meio de uma perspectiva individual da cidade de Porto Alegre, ativando os conhecimentos prévios dos estudantes e, através da perspectiva do outro, ressaltar a importância de conhecer a cidade em que se vive como motivação para a produção do guia.

O Quadro 2 apresenta uma das tarefas da UD, cujo objetivo é trazer à tona o repertório cultural e linguístico dos estudantes.

Quadro 2 - Introdução ao tema: perspectivas sobre Porto Alegre

Tarea 1: reflexionar sobre vivir, pertenecer y conocer Porto Alegre.	Tarefa 1: refletir sobre viver, pertencer e conhecer Porto Alegre.
<p>¿Conocemos la ciudad en que vivimos? Durante las próximas actividades vamos a conocer juntos la ciudad de Porto Alegre y, al final, crear una guía para ayudar tanto a los visitantes como a los residentes de la ciudad.</p>	<p>Conhecemos a cidade em que vivemos? Durante as próximas tarefas vamos conhecer juntos Porto Alegre e, no final, criar um guia para ajudar tanto visitantes quanto moradores da cidade.</p>
<p>• Tarea 1: Mi perspectiva de la ciudad. Mira las imágenes abajo y elige las tres que más representan la ciudad de Porto Alegre en tu opinión. ¿Cuáles números elegiste?</p>	<p>• Tarefa 1: Minha perspectiva da cidade. Olhe as imagens abaixo e escolha as três que mais representam a cidade de Porto Alegre em sua opinião. Quais números você escolheu?</p>
<p>1)</p> 	<p>2)</p> 
<p>Fonte: https://www.chavesnamao.com.br/melhores-bairros/rs-porto-alegre/centro-de-porto-alegre/</p>	<p>Fonte: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2019/06/6898897-nova-orla-do-guaiba-faz-um-ano-com-aprovacao-total.html</p>
<p>3)</p> 	<p>4)</p> 
<p>Fonte: https://portoiagem.wordpress.com/2012/08/06/cai-numero-de-mortes-em-acidentes-em-porto-alegre-transito-poa-2/</p>	<p>Fonte: https://gauchazh.clicrbs.com.br/ambiente/noticia/2020/02/video-carros-circulam-por-dentro-da-redencao-por-causa-de-alagamento-ck6e7ctyofhk01mv7izhlhr.html</p>
<p>5)</p> 	<p>6)</p> 
<p>Fonte: https://jornaldomercado.com.br/parkefarroupilha-redencao/</p>	<p>Fonte: https://estado.rs.gov.br/reformas-na-casa-de-cultura-mario-quintana-sao-entregues-a-comunidade</p>

Fonte: autora (2022)

O quadro 3 mostra uma tarefa proposta na parte inicial da UD, que tem como propósito a reflexão linguística a partir da perspectiva translíngue. A ideia é que os estudantes entendam que podem e devem utilizar seus repertórios linguísticos no aprendizado da língua adicional a partir da reflexão proposta na tarefa.

Quadro 3- Exemplo de tarefa de reflexão linguística

<p>3. El texto que leerás está en portugués. ¿Te parece que es posible que algunos conocimientos que ya tenemos de nuestra lengua puedan ayudarnos a aprender otra? Mira las palabras abajo en portugués, sacadas del texto que vamos a leer, traducidas al español:</p>	<p>3. O texto que você lerá está em português. Você acha possível que alguns conhecimentos que já temos da nossa língua possam nos ajudar a aprender outra? Veja as palavras abaixo em português, retiradas do texto que iremos ler, traduzidas para o espanhol:</p>																																
<table border="1" data-bbox="239 688 578 1062"> <thead> <tr> <th>En portugués</th><th>En español</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>sentir</td><td>sentir</td></tr> <tr> <td>conhecido</td><td>conocido</td></tr> <tr> <td>oferecer</td><td>ofrecer</td></tr> <tr> <td>deixam</td><td>dejan</td></tr> <tr> <td>trazem</td><td>traen</td></tr> <tr> <td>gente</td><td>gente</td></tr> <tr> <td>primeiras</td><td>primeras</td></tr> </tbody> </table>	En portugués	En español	sentir	sentir	conhecido	conocido	oferecer	ofrecer	deixam	dejan	trazem	traen	gente	gente	primeiras	primeras	<table border="1" data-bbox="663 688 1001 1062"> <thead> <tr> <th>Em português</th><th>Em espanhol</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>sentir</td><td>sentir</td></tr> <tr> <td>conhecido</td><td>conocido</td></tr> <tr> <td>oferecer</td><td>ofrecer</td></tr> <tr> <td>deixam</td><td>dejan</td></tr> <tr> <td>trazem</td><td>traen</td></tr> <tr> <td>gente</td><td>gente</td></tr> <tr> <td>primeiras</td><td>primeras</td></tr> </tbody> </table>	Em português	Em espanhol	sentir	sentir	conhecido	conocido	oferecer	ofrecer	deixam	dejan	trazem	traen	gente	gente	primeiras	primeras
En portugués	En español																																
sentir	sentir																																
conhecido	conocido																																
oferecer	ofrecer																																
deixam	dejan																																
trazem	traen																																
gente	gente																																
primeiras	primeras																																
Em português	Em espanhol																																
sentir	sentir																																
conhecido	conocido																																
oferecer	ofrecer																																
deixam	dejan																																
trazem	traen																																
gente	gente																																
primeiras	primeras																																

Considerando que las palabras arriba tienen el mismo significado, te parece que es posible leer un texto en portugués y entender su sentido global? Por los trechos de la pregunta 1, ¿qué prevés?: ¿te parece que la visión que la autora traerá de Porto Alegre en su texto será buena, mala o ambas? Lee el texto abajo:

Considerando que as palavras acima têm o mesmo significado, você acha que é possível ler um texto em espanhol e entender seu sentido geral? Pelos trechos da pergunta 1, o que você prevê: você acha que a visão que a autora trará de Porto Alegre em seu texto será boa, ruim ou ambas? Leia o texto abaixo:

Fonte: autora (2022)

Na segunda parte da UD, os estudantes farão entrevistas com moradores da comunidade para entender que informações são relevantes para essas pessoas em seus processos de pertencimento à cidade de Porto Alegre. Os dados coletados serão essenciais para a seleção de informações que estarão no guia a ser produzido no final da UD. Para isso, os alunos irão estudar o gênero entrevista e produzir seus roteiros em conjunto com professor(a) e colegas.

Quadro 4- Tarefa de encaminhamento para o produto final.

Tarea 2: construir el guion para la entrevista.	Tarea 2: construir o roteiro para a entrevista.
<p>• Tarea 1: Lectura de una entrevista. Más abajo vamos a leer una entrevista hecha para un proyecto del Museo de Imigración, que comparte la historia de diferentes inmigrantes en su sitio en línea. El museo se ubica en São Paulo. Antes de empezar la lectura vamos a charlar un rato sobre las preguntas abajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Sabes lo que es un inmigrante? 2. ¿Qué historias podemos esperar de un inmigrante? 3. ¿Te parece que es posible comprender a una persona que mezcla palabras de dos lenguas en su habla? 4. ¿Por qué crees que una persona mezcla palabras de dos lenguas para charlar? 5. ¿Qué tipo de información piensas que vamos a leer en la entrevista? 6. Lee la entrevista abajo y responde si tu expectativa de la cuestión 5 se confirmó o no. 	<p>• Tarefa 1: Leitura de uma entrevista. A seguir nós leremos uma entrevista feita para um projeto do Museu de Imigração, que publica a história de diferentes imigrantes em seu site. O museu se localiza em São Paulo. Antes de começarmos a leitura, vamos conversar um pouco sobre as perguntas abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você sabe o que é um imigrante? 2. Que histórias podemos esperar de um imigrante? 3. Você acha que é possível compreender uma pessoa que mistura palavras de duas línguas para conversar? 4. Por que você acha que uma pessoa mistura palavras de duas línguas para conversar? 5. Que informações você acha que leremos nessa entrevista? 6. Leia a entrevista abaixo e responda se a sua expectativa da questão 5 se confirma ou não.

Fonte: autora (2022)

A tarefa acima, além de trazer a temática de imigração, aproximando o cotidiano dos alunos ao conteúdo escolar, propõe novamente a reflexão linguística a partir de uma perspectiva translíngue, principalmente nas questões 3 e 4, que incitam a reflexão sobre o bilinguismo a partir de uma perspectiva heteroglóssica.

Por fim, na parte final da UD, os alunos são convidados a criar um guia bilíngue sobre a cidade de Porto Alegre, que seja útil para a comunidade escolar. Antes disso, irão estudar o gênero proposto. Os dados coletados nas entrevistas feitas pelos estudantes com a comunidade servirão como base para a seleção de informações que serão incluídas no guia. A proposta é que o(a) professor(a) organize os dados obtidos com as entrevistas para que os estudantes produzam os textos que comporão o guia. Para concluir a tarefa, a proposta é que os estudantes façam a tradução do guia para a língua espanhola.

Quadro 5 - Construção do produto final

Actividad 3: Producción de una guía bilingüe. <p>Con nuestra guía lista em portugués, nuestra próxima actividad es hacer su traducción al español, pues nuestra guía será para toda la comunidad y muchas personas que forman parte de ella se comunican en esta lengua. Para eso, lean las instrucciones abajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda de diccionarios físicos y virtuales, ustedes deben traducir al español los textos que produjeron en la actividad anterior. • Después de eso, a partir de la revisión hecha por el (la) profesor(a) y de sus sugerencias, ustedes deberán hacer la actividad de reescritura si hay necesidad. 	Atividade 3: Produção de um guia bilíngue. <p>Com o nosso guia pronto em português, a nossa próxima tarefa é fazer a tradução dele para o espanhol, já que o nosso guia será para toda a comunidade e que muitas pessoas que fazem parte dela se comunicam nessa língua. Para isso, leiam as instruções abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com ajuda de dicionários físicos e virtuais vocês devem traduzir para o espanhol os textos que produziram na tarefa anterior. • Depois disso, a partir da revisão feita pelo(a) professor(a) e das sugestões dele (a), vocês deverão fazer a tarefa de reescrita se houver necessidade.
--	--

Fonte: autora (2022)Ref

Considerações finais

Neste capítulo apresentamos tarefas selecionadas de uma UD construída para a educação bilíngue decolonial, por meio da pedagogia translíngue, para estudantes imigrantes e brasileiros, cursando o 6º ano da Escola das Pontes, uma escola da rede pública de Porto Alegre, que recebe uma quantidade expressiva de imigrantes venezuelanos. O propósito foi trazer

tarefas selecionadas que ilustrassem como a educação bilíngue pode ser conduzida levando-se em conta todo o repertório dos estudantes. Embora a UD desenvolvida ainda não tenha sido aplicada, ressaltamos que ela foi desenhada para que estudantes imigrantes e brasileiros desenvolvam suas identidades bilíngues a partir do repertório que já possuem, produzindo um material significativo para toda a comunidade - um guia bilíngue da cidade de Porto Alegre -, por meio da realização de tarefas que envolvem a língua portuguesa e a língua espanhola.

Acreditamos que a pedagogia translíngue pode transformar a educação linguística no Brasil e em outros países do sul global através de projetos ancorados em perspectivas críticas e decoloniais como forma de combater a desigualdade educacional. Esperamos que as tarefas apresentadas neste capítulo, voltadas para comunidades linguisticamente marginalizadas, inspirem iniciativas educacionais semelhantes, baseadas no diálogo, no respeito à diversidade linguística e na criticidade.

Sugestões de leituras adicionais

WELP, A.; SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O; SOLORZA, C . Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. **Bilingual Research Journal**, 2018, 41:1, 37-51, DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098

ESPINET, I; LÊ, K. Hand in Hand: Parent Collaboration in the Classroom Context. In: CYNU-NYSIEB (Ed.). **Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students**. New York: Routledge, 2020, p. 239-249.

ROSA, F.V.; WELP, A. Conhecendo a América Latina: uma proposta de projeto translíngue para o ensino de Espanhol durante a pandemia de Covid-19. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. 2022 Sep 14;16(33):302-21. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v16i33.37682>

Referências

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo. Editora 34, 2016.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Annual/Relato%CC%81rio_Annual_-_Completo.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

GARCÍA, O; JOHNSON, I.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon, 2017.

GORSFOGUEL, R.. The epistemic decolonial turn. **Cultural Studies**, Reino Unido, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007, DOI: 10.1080/09502380601162514. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162514>. Acesso em: 20 set. 2022.

MENEZES, D. B.; TEN CATE, L.. O perfil dos imigrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único. **Biblioteca do Departamento de Economia e Estatística**, Rio Grande do Sul, n. 40. 2021. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022.

MIGNOLO, W.. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, Culture & Society**. [S.I.], v. 26, n. 7-8), p. 159-181, 2009. DOI: 10.1177/0263276409349275. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263276409349275>. Acesso em: 20 set. 2022.

NEPO. Estudante imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico. Núcleo de estudos de população Elza Berquó, 2019. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

QUIJANO, A.. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009. p. 73-118,

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009. p. 73-118.

SANTOS, B. D. S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, Coimbra, n. 78 .p. 71-94, 2007. DOI:10.4000/rccs.753. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/753> . Acesso em: 20 set. 2022.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 23 jul. 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Par-1.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

WELP, A. ; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, v. 75, ed. 1, p. 47-64, 9 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 22 fev. 2022.

O ENSINO DE CONTEÚDO POR MEIO DA LÍNGUA (LACI): UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE INGLÊS

Luciana C. de Oliveira

Camila Höfling

Introdução

O aumento do número de estudantes multilíngues (doravante, EMs) nas escolas nos Estados Unidos levou os professores a buscar abordagens para ajudá-los a alcançar essa população estudantil. Uma dessas abordagens é intitulada “abordagem baseada em língua como meio de instrução de conteúdo” – *a language-based approach to content instruction* (LACI¹; De OLIVEIRA, no prelo, 2016, 2017). A abordagem LACI dá ênfase ao aprendizado de línguas na sala de aula de conteúdo, ajudando os professores a colocar a língua em primeiro plano como um caminho para o conteúdo. Os professores, portanto, tratam simultaneamente da língua e do conteúdo, pois são componentes indissociáveis. LACI, com foco no conteúdo por meio da língua ao invés da língua por meio do conteúdo, pode ser um meio pelo qual a instrução para estudantes multilíngues possa ser realizada de maneira significativa em uma sala de aula de conteúdo de educação geral.

A abordagem LACI fornece aos EMs acesso à linguagem das diferentes áreas de conteúdo, não simplificando o conteúdo, mas permitindo que os EMs manipulem a linguagem conforme ela é escrita, sem simplificação. A noção de tornar o conteúdo acessível é tomada aqui no sentido de fornecer

1 A partir deste momento no texto, optamos pelo uso de LACI para nos referirmos à abordagem.

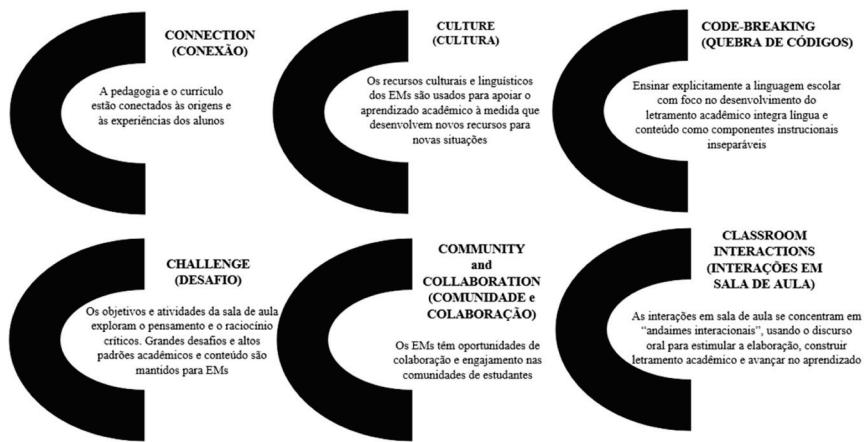
acesso à linguagem acadêmica que constrói o conhecimento do conteúdo. Essa abordagem é uma ferramenta poderosa para aumentar a conscientização dos professores sobre os desafios da aprendizagem de conteúdo e permite que eles contribuam de forma mais eficaz para o desenvolvimento linguístico dos EMs. O objetivo é fornecer aos professores formas de falar sobre a língua que lhes permitam focar no conteúdo e na língua.

Este capítulo descreve os seis Cs de apoio da abordagem LACI para conteúdo e língua de instrução para EMs (vide Figura 1). Apresenta-se um modelo de plano de aula para o ensino de EMs e um guia para professores abordarem os seis Cs de suporte e estruturarem a instrução da área de conteúdo para tais EMs.

Os Seis Cs de Apoio para Andamento de LACI

A abordagem LACI baseia-se em seis Cs de apoio para andamento que identificam elementos específicos de atividades instrucionais para EMs, conforme apresentado na Figura 1. O conceito de **andamento** refere-se ao apoio fornecido aos estudantes que lhes permite acessar o conteúdo da sala de aula. Essa construção se baseia na zona de desenvolvimento proximal (doravante, ZPD) de Vygotsky (VYGOTSKY, 1978), um conceito que identifica o espaço entre os níveis de desempenho acadêmico independente dos estudantes, e dos níveis de aprendizagem que eles têm o potencial de alcançar com a orientação de adultos ou pares mais avançados. Estudiosos da área, como Wood e outros (WOOD et al., 1976), reconheceram que o andamento é um meio para que os adultos pudessem ajudar crianças a trabalhar dentro de sua ZDP, preenchendo a lacuna entre sua independência atual e futura atuação. Essa independência é alcançada por meio de um professor ou de um colega mais avançado gradualmente, liberando a responsabilidade à medida que os estudantes se tornam capazes de completar com sucesso a tarefa atribuída por eles mesmos (BRUNER, 1983). Na abordagem LACI, os seis Cs de apoio foram conceitualizados a partir desse conceito de andamento. Os professores, através do planejamento de aulas baseadas na LACI, oferecem aos estudantes o apoio necessário para que eles aprendam língua e conteúdo simultaneamente.

Figura 1 – Seis Cs de Apoio para Andaimento² da LACI para Instrução da Área de Conteúdo para Estudantes Multilíngues



Fonte: Baseado em De OLIVEIRA, 2016 e De OLIVEIRA, no prelo.

O C de *connection* (conexão) refere-se às maneiras pelas quais os professores podem conectar a pedagogia e o currículo aos conhecimentos prévios e experiências dos estudantes (LADSON-BILLINGS, 2014; LUCAS & VILLEGRAS, 2011; PARIS, 2012; PARIS & ALIM, 2012). O C de *culture* (cultura) como princípio permite que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos prévios, acessando recursos culturais e linguísticos (MOLL et al., 1992; VALENZUELA, 1999). Tais recursos, ou seus “conhecimentos prévios” de suas comunidades de origem (MOLL et al. 1992), são usados para apoiar a aprendizagem acadêmica à medida que os EMs desenvolvem novos recursos para poderem participar de novas situações, conectando casa e escola e aumentando as oportunidades de aprendizagem (VALENZUELA, 1999).

O C de *code-breaking* (quebra de códigos) envolve ensinar explicitamente a linguagem escolar, letramento acadêmico e as linguagens disciplinares que incluem características linguísticas e culturais acerca de cada conteúdo (FANG, 2006; MOORE & SCHLEPPGRELL, 2014; SCHLEPPGRELL, 2001, 2004). É por meio desse C de apoio que vemos

² Neste capítulo, o termo ‘andaimento’ será utilizado para denominar o termo *scaffolding*, presente na abordagem.

uma clara integração de língua e conteúdo como componentes instrucionais indissociáveis. O foco no letramento acadêmico como um processo de tornar transparentes para os EMs as dimensões acadêmicas do conteúdo inclui a ponte entre a linguagem cotidiana e a acadêmica como essencial para a compreensão do conteúdo (GIBBONS, 2006). Esse C de *code-breaking* usa princípios da teoria de linguagem baseada no significado, e da linguística sistêmico-funcional (SFL) (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Essa teoria não aborda separadamente a língua e o conteúdo, mas vê a língua como a realização do significado no contexto.

Nessa perspectiva, damos ênfase ao conteúdo, auxiliando os professores a compreender como a língua funciona para a construção do conhecimento na disciplina. A LACI, e especificamente o C de *code-breaking*, permite um foco em língua sob cada um desses três ângulos: apresentar ideias, estabelecer uma relação com o leitor ou ouvinte, e construir uma mensagem coesa (De OLIVEIRA & SCHLEPPGRELL, 2015). Em termos de apresentação de ideias, focamos no conteúdo da mensagem, olhando para os recursos verbais e visuais que constroem o conteúdo apresentado nos substantivos, verbos, grupos preposicionais e advérbios. Estabelecer uma relação com o leitor ou ouvinte nos permite identificar recursos linguísticos que indicam o tipo de relação que estamos estabelecendo; se é formal ou informal, próximo ou distante, e se inclui diversos tipos de atitudes. Podemos explorar os recursos verbais e visuais que constroem a natureza das relações entre falantes/ouvintes, escritores/leitores e espectadores, e o que é visto. Construir uma mensagem coesa envolve escolhas linguísticas que constroem uma mensagem que se mantém unida. Exploramos os recursos verbais e visuais que se preocupam com a organização das informações e elementos de textos e imagens utilizados para apresentar o conteúdo de forma coesa.

O C de *challenge* (desafio) está relacionado aos objetivos e atividades da sala de aula que exploram o letramento disciplinar e o pensamento e o raciocínio críticos. Grandes desafios e altos padrões acadêmicos e conteúdo são mantidos para EMs (HAMMOND, 2006). O C de *community and collaboration* (comunidade e colaboração) refere-se à atividade produtiva conjunta em que os estudantes constroem o conhecimento (BROWN &

CAMPIONE, 1994; LAVE & WENGER, 1991). Os professores criam comunidades de estudantes onde todos os estudantes participam de atividades para construir socialmente o conhecimento (NIETO, 2000).

O C de *classroom interactions* (interações em sala de aula) se concentra em “andaimentos interacionais”, no uso do discurso oral para estimular a elaboração, construir o letramento acadêmico e avançar o discurso e o aprendizado (De OLIVEIRA & SMITH, 2019; De OLIVEIRA et al., 2020; HAMMOND & GIBBONS, 2005). Andaimentos interacionais incluem vários movimentos interacionais, tais como:

- **Apropriação** – Professores usam língua e ferramentas previamente utilizadas;
- **Recapitulação** – Professores resumem brevemente os pontos principais da interação;
- **Reformulação** – Professores transformam o que estudantes dizem em discurso academicamente apropriado;
- **Movimento de discurso** – Professores proporcionam aos estudantes oportunidades para falarem mais;
- **Elaboração** – Professores complementam contribuições com informação adicional;
- **Repetição proposital** – Professores chamam a atenção, repetem para todos ouvirem, e fornecem pistas para auto-correção e reflexão extra.

Linguagem Disciplinar: A Linguagem Escolar e a Linguagem Acadêmica

A linguagem acadêmica é a linguagem que contrasta com a fala informal do dia-a-dia que os estudantes usam fora do ambiente da sala de aula e pode ser considerada uma “segunda língua” para todos os estudantes. O tipo de linguagem que os estudantes aprendem na escola é diferente da lin-

guagem do dia a dia para fins comunicativos (SCHLEPPGRELL, 2004). O inglês acadêmico geralmente é aprendido na escola com professores e livros didáticos, e apenas com o apoio instrucional adequado (FILLMORE & SNOW, 2000; SCHLEPPGRELL, 2004). Os aprendizes da língua inglesa enfrentam um verdadeiro desafio ao ler e escrever textos acadêmicos em inglês. Para ter sucesso nas áreas de conteúdo, os EMs precisam usar a linguagem de novas maneiras, diferentes de sua linguagem interacional (SCHLEPPGRELL, 2004). Com base na linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), essa seção identifica alguns desafios linguísticos da linguagem acadêmica nas áreas de conteúdo de história, ciências e matemática. Reconhecer as demandas e desafios da linguagem acadêmica em diferentes áreas de conteúdo permite que os professores sejam mais proativos em ajudar os EMs a aprender as formas como a linguagem é usada para construir o conhecimento disciplinar. Essa linguagem acadêmica em diferentes áreas de conteúdo é chamada de **linguagem disciplinar** - *disciplinary language* em inglês.

Para trabalhar com o C do *code-breaking* (quebra de códigos), é necessário entender mais sobre o que é a linguagem disciplinar. A linguagem disciplinar é utilizada na aprendizagem de conteúdo acadêmico em contextos escolares. Ela tem padrões gramaticais específicos para contextos escolares e é diferente do inglês usado para habilidades orais, também é muito mais do que apenas vocabulário e é importante para aprender todas as áreas de conteúdo. Para ter sucesso nas áreas de conteúdo, os EMs precisam usar a língua de novas maneiras, diferentes de sua linguagem cotidiana e interacional. As áreas de conteúdo têm padrões linguísticos específicos, mas também características comuns. Outro ponto significativo é que a avaliação é sempre feita através da linguagem, então aprender sobre a linguagem disciplinar é essencial tanto para professores que devem focar nessas linguagens específicas de cada conteúdo, quanto para os estudantes que devem aprender as diferenças entre essas áreas.

Enfatizar o desenvolvimento da linguagem disciplinar requer um foco no significado, que nos permite reconhecer como a aprendizagem na escola é dependente da linguagem. A língua não é o único meio pelo qual a aprendizagem ocorre, mas é certamente um dos elementos mais impor-

tantes da aprendizagem, pois a aprendizagem **da** língua e a aprendizagem **pela** língua ocorrem simultaneamente (HALLIDAY, 1993). Uma teoria da aprendizagem baseada no significado, a linguística sistêmica-funcional (SFL), oferece uma maneira de analisar como as escolhas linguísticas específicas dos escritores constroem os significados dentro de um texto e destaca como os contextos sociais influenciam as realizações textuais. Em qualquer contexto, a língua se concretiza em três tipos de significado: *significado ideacional* (apresentar ideias) – o que está acontecendo, ou o conteúdo do texto; *significado interpessoal* (estabelecer uma relação com o leitor ou ouvinte) – quem está participando bem como seus papéis e relações; e *significado textual* (construir uma mensagem coesa) – a organização textual que leva a coesão e o fluxo de informações na construção dos textos (De OLIVEIRA & SCHLEPPGRELL, 2015). Esses três significados estão sempre presentes quando a língua é usada e sua realização depende dos contextos situacionais, como a escola. Compreender como o contexto situacional da escola usa a língua de maneiras particulares nos ajuda a identificar as demandas linguísticas e os desafios da linguagem disciplinar para EMs. Analisar a linguagem de um determinado texto por esse ponto de vista pode ajudar os EMs a entender o que leem.

Mais do que Apenas Vocabulário

A linguagem disciplinar envolve mais do que apenas vocabulário. As palavras do vocabulário acadêmico geral ocorrem em uma variedade de áreas de conteúdo, mas cada área de conteúdo tem demandas em termos do vocabulário acadêmico que costuma usar. O vocabulário é um componente significativo da linguagem disciplinar, mas seus desafios vão além dos relacionados ao vocabulário. A linguagem disciplinar consiste em padrões gramaticais através dos quais os significados são feitos. O conhecimento do vocabulário é frequentemente descrito como um elemento importante para que os aprendizes compreendam informações de textos e entendam problemas de palavras (SCARCELLA, 2002), mas conhecer uma palavra significa saber como usá-la efetivamente em contextos apropriados. Como mostraremos nos exemplos a seguir, o conhecimento da palavra do vocabulário acadêmico não é suficiente para compreender completamente o

significado de uma passagem de um texto. É necessário muito mais do que compreensão lexical. Termos técnicos típicos da ciência (MARTIN, 1993), por exemplo, ocorrem dentro de estruturas gramaticais que são de difícil compreensão para os estudantes, mesmo que compreendam a palavra do vocabulário acadêmico. Este é frequentemente o caso de termos abstratos presentes em muitos textos de história também.

As seções a seguir contém algumas características da linguagem disciplinar nas áreas de conteúdo de história, ciências e matemática em inglês. Em cada seção, um exemplo de passagem de livro didático é apresentado, seguido de uma análise detalhada das características desse tipo de linguagem.

Características da Linguagem Disciplinar nas Áreas de Conteúdo

História

A área de conteúdo de história tem suas próprias expectativas e escolhas linguísticas que apresentam e reapresentam interpretações e perspectivas históricas (De OLIVEIRA, 2011; SCHLEPPREGRELL & De OLIVEIRA, 2006). Essa especificidade torna o discurso da história particularmente desafiador para EMs. O exemplo abaixo, de um livro de história do 11º ano³ muito usado nos Estados Unidos, é um exemplo de características da linguagem disciplinar em história/estudos sociais. O texto ocorre em um capítulo de um livro de história norte-americano (CAYTON, PERRY, REED, & WINKLER, 2000). A seção se concentra na economia de consumo desenvolvida nos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial:

Apesar de cerca de um ano de incerteza após a Primeira Guerra Mundial, a economia dos Estados Unidos se ajustou rapidamente. O aumento da renda que havia começado durante a guerra voltou em 1920. Entre 1914 e 1926, a média salarial aumentou mais de 28%. O número de milionários nos Estados Unidos mais que dobrou no mesmo período. A principal causa

3 O 11º ano corresponde ao Ensino Médio no Brasil.

desse crescimento foi o desenvolvimento da **economia de consumo**, que depende de uma grande quantidade de compras por parte dos consumidores - indivíduos que usam (ou “consumem”) produtos. Durante a década de 1920, uma economia de consumo se desenvolveu rapidamente nos Estados Unidos. (CAYTON, PERRY, REED, & WINKLER, 2000, p. 347-348, tradução nossa e grifo nosso)⁴

Este pequeno parágrafo começa com o grupo preposicional *Despite a year or so of uncertainty after World War I* (Apesar de um ano ou mais de incerteza após a Primeira Guerra Mundial). As palavras *despite* (apesar) e *uncertainty* (incerteza) certamente seriam difíceis para os estudantes entenderem. Entretanto, seria mais importante vincular essa frase ao período de tempo sobre o qual o texto está falando. Os estudantes teriam que fazer a conexão entre *a year or so* (um ano ou mais) com o período de tempo após a Primeira Guerra Mundial. Além disso, a palavra *uncertainty* (incerteza) precisa ser entendida no contexto da Primeira Guerra Mundial. Os estudantes poderiam perguntar “o que constituiu incerteza em um período pós-guerra?” relacionando o termo disciplinar acadêmico com o período histórico abordado na passagem, focando assim nos significados apresentados.

Nesta passagem há muitos itens difíceis de vocabulário que podem não ser familiares aos estudantes. A passagem contém palavras do vocabulário disciplinar acadêmico que vêm do campo da economia, como *rise in incomes* (aumento da renda), *average wages* (média salarial) e *consumer economy* (economia de consumo). Mas as características vão além dessas palavras do vocabulário. Os processos (ou verbos) nesta passagem são principalmente sobre ações: *made, had begun, had resumed, rose, more than doubled, developed* (feito, iniciado, retomado, aumentado, mais do

4 No original: “*Despite a year or so of uncertainty after World War I, the United States economy made a rapid adjustment. The rise in incomes that had begun during the war had resumed by 1920. Between 1914 and 1926, average wages rose more than 28 percent. The number of millionaires in the United States more than doubled in the same period. The main cause of this growth was the development of the consumer economy, one that depends on a large amount of buying by consumers - individuals who use (or “consume”) products. During the 1920’s, a consumer economy developed rapidly in the United States.*” (CAYTON, PERRY, REED, & WINKLER, 2000, p. 347-348)

que duplicado, desenvolvido). No entanto, os atores que realizam essas ações são abstrações realizadas em grupos nominais: *the United States economy, the rise in incomes, average wages, the number of millionaires, a consumer economy* (a economia dos Estados Unidos, o aumento da renda, a média salarial, o número de milionários, uma economia de consumo). Essas abstrações funcionam como atores nessas frases, sendo características da linguagem disciplinar na área de conteúdo de história e podem causar dificuldade para estudantes que não estão familiarizados com essa linguagem disciplinar acadêmica utilizada em textos históricos. Para se concentrar nos significados da passagem, os EMs precisam reconhecer esses processos e as abstrações que funcionam como atores aqui. Este pequeno parágrafo contém muitas informações, o que chamamos no inglês de ‘*information packaging*’ (‘pacote de informação’).

Além disso, três definições ocorrem na mesma frase: *The main cause of this growth was the development of the consumer economy, one that depends on a large amount of buying by consumers - individuals who use (or “consume”) products* (A principal causa desse crescimento foi o desenvolvimento da economia de consumo, que depende de uma grande quantidade de compras por parte dos consumidores - indivíduos que usam (ou “consumem”) produtos). O termo *consumer economy* (economia de consumo) é definido nesta frase e dentro de sua definição dois outros termos são definidos – *consumers* (consumidores) e *use* (uso). É importante para professores e estudantes reconhecerem os marcadores que introduzem essas definições, diferentes para cada uma delas. A primeira definição está descrita por uma vírgula após *consumer economy* (economia de consumo), a segunda definição é introduzida por um hífen após *consumers* (consumidores), enquanto a terceira definição é introduzida por parênteses e a conjunção *or* (ou). Essas muitas maneiras de introduções de definições, bem como o fato de que essas muitas definições ocorrem na mesma frase, tornam a compreensão complexa e difícil e podem representar desafios para os estudantes. Para obter os significados completos apresentados nesta frase compactada, os estudantes precisam compreender todas as definições que estão incorporadas aqui. Como a próxima seção mostra, a ciência também usa muitas definições.

Ciências

A área de conteúdo de ciências é frequentemente descrita como altamente técnica (HALLIDAY & MARTIN, 1993). O tecnicismo envolve mais do que apenas o uso de termos técnicos nas ciências. Os desafios da linguagem disciplinar acadêmica nas ciências vão além dos termos técnicos que são parte central da linguagem científica. O aspecto de tecnicidade destacado aqui serão as definições que são uma característica comum do discurso das ciências. Nos livros didáticos, as definições são frequentemente usadas quando termos técnicos precisam ser introduzidos e descritos. Por exemplo, no trecho a seguir de um livro de ciências do 8º ano (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005), uma definição de um termo técnico é incluída:

As maneiras pelas quais os cientistas respondem a perguntas e resolvem problemas são chamadas de **métodos científicos**. (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005, p. 10, tradução nossa e grifo nosso)⁵

O termo técnico *scientific methods* (métodos científicos) está relacionado à sua definição *The ways in which scientists answer questions and solve problems* (As maneiras pelas quais os cientistas respondem a perguntas e resolvem problemas) pelo processo (ou verbo) *are called* (são chamados). As definições também podem ser descritas como um tipo especial de oração que traduz a linguagem do dia-a-dia para o conhecimento especializado (MARTIN, 1993). As definições podem ser incorporadas a uma oração, como foi o caso do exemplo de história apresentado acima, ou ocorrer como uma oração em um texto específico. Quando as definições são usadas como uma frase, alguns verbos comuns, como *be, call, mean, define, signify, refer to, represent* (ser, chamar, significar, definir, significar, referir-se a, representar), muitas vezes introduzem a definição ou o que está definido.

5 No original: “*The ways in which scientists answer questions and solve problems are called scientific methods.*” (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005, p. 10)

Para entender esse discurso técnico, professores e estudantes precisam entender as frases em que as definições ocorrem e as relações entre o que é definido. Além disso, eles precisam estar cientes de que os autores de livros didáticos geralmente introduzem termos definindo-os em uma parte anterior do livro e, em seguida, começam a usar esses termos específicos em outras partes do livro, sem conexões claras entre os termos técnicos previamente definidos e os novos. Isso pode ser visto nos exemplos a seguir:

Fazer uma pergunta ajuda a focalizar o propósito de uma investigação. Os cientistas costumam fazer uma pergunta depois de fazer observações. Uma **observação** é qualquer uso dos sentidos para coletar informações. (p. 11)

Uma **hipótese** é uma possível explicação ou resposta a uma pergunta. (p. 13)

Na ciência, uma **teoria** é uma explicação unificadora para uma gama ampla de hipóteses e observações que foram sustentadas por testes. (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005, p. 20, tradução nossa e grifo nosso)⁶

Os termos técnicos *observation* (observação) e *hypothesis* (hipótese) são definidos nas páginas 11 e 13 do livro e usados novamente na página 20 como parte da definição de *theory* (teoria). O livro pressupõe que os estudantes sejam capazes de relacionar o termo recém definido *theory* (teoria) com *observation* e *hypothesis* (observação e hipótese) previamente definidos. A compreensão da definição de *theory* (teoria), então, torna-se dependente da compreensão e lembrança dos estudantes das definições de outros termos técnicos, o que pode ser muito difícil para os estudantes.

Além disso, é preciso entender as definições incorporadas que ocorrem dentro das orações. Essas definições incorporadas normalmente são sinalizadas por meio de hífens, vírgulas ou conjunções como *or* (ou). To-

⁶ No original: *Asking a question helps focus the purpose of an investigation. Scientists often ask a question after making observations. An **observation** is any use of the senses to gather information. (p. 11)*
*A **hypothesis** is a possible explanation or answer to a question. (p. 13)*

*In science, a **theory** is a unifying explanation for a broad range of hypotheses and observations that have been supported by testing. (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005, p. 20)*

das essas diferentes maneiras pelas quais as definições são sinalizadas na área de conteúdo de ciências são características da linguagem disciplinar e podem apresentar desafios para os estudantes. Por exemplo:

Os engenheiros criam **tecnologia** ou usam a ciência para fazer ferramentas para propósitos práticos. (pág. 11)

A nebulosa solar – a nuvem de gás e poeira que formou nosso sistema solar – pode ter se formado dessa maneira. (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005, p. 193, tradução nossa e grifo nosso)⁷

Esses exemplos mostram como a conjunção *or* (ou) e o uso de hífens estão introduzindo as definições científicas. Compreender as definições em textos científicos pode ser difícil, pois os autores de livros didáticos geralmente introduzem termos definindo-os no início e, em partes posteriores, repetem termos definidos anteriormente sem conexões claras. Além disso, definições embutidas, ou seja, aquelas normalmente sinalizadas por hífens, vírgulas ou a conjunção *or* (ou), podem ser encontradas em livros didáticos de ciências. É importante, então, compreender como essas definições estão sendo sinalizadas para poder reconhecê-las em outros momentos de leitura. Na seção seguinte, são apresentadas algumas características linguísticas da área de conteúdo de matemática.

Matemática

A área de conteúdo de matemática tem sido descrita como multise-miótica ou multimodal, pois símbolos matemáticos, imagens, diagramas e linguagem trabalham juntos para construir a compreensão da matemática pelos estudantes (O'HALLORAN, 2000, 2008). Aprender matemática pode ser um verdadeiro desafio para EMs em particular, pois eles devem ser capazes de entender a linguagem do professor falando sobre matemática, os símbolos matemáticos e equações, e o que eles representam, além de entender a parte escrita. Os estudantes muitas vezes não têm certeza

⁷ No original: *Engineers create technology or use science to make tools for practical purposes.* (p. 11) *The solar nebula – the cloud of gas and dust that formed our solar system – may have formed in this way.* (INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY, 2005, p. 193)

sobre o que se espera deles ou os requisitos e quais informações foram fornecidas para eles (MEANEY, 2006). Problemas matemáticos (*word problems*) como os exemplos apresentados aqui são particularmente difíceis para EMs porque, por exemplo, eles precisam entender o problema e extrair as equações matemáticas necessárias para resolvê-lo. Um exemplo de um problema matemático complexo pode ser encontrado em um livro de matemática do 5º ano (CHARLES, et al, 2005):

Três irmãs assistiram um filme que custou US\$ 5 por pessoa. Cada irmã gastou US\$ 2 em pipoca. A mãe deu-lhes US\$ 30 para gastar entre as três. Quanto restou? (CHARLES *et al.*, p. 7, tradução nossa)⁸

Embora cada problema apresente características específicas da linguagem disciplinar da matemática, uma característica comum é o uso de diferentes processos. Neste exemplo, entender os processos é muito importante para realizar a tarefa matemática com sucesso. Por exemplo, é preciso perceber que o processo *cost* (custa) implica que as irmãs tiveram que gastar dinheiro. Os estudantes podem estar mais familiarizados com o processo *spend* (gastar), portanto, pode ser menos difícil para eles compreender tal verbo. O processo *gave* (deu) usado na terceira frase também pode ser considerado menos difícil; o mais difícil nessa frase é que vemos a introdução de outra pessoa (uma participante), *their mother* (sua mãe), fazendo a ação de *giving* (dando). É preciso perceber que isso significa que as irmãs tinham um total de 30 dólares para gastar. O processo mais importante e difícil seria o *was left*, o que no português traduziríamos como “restou”. Os EMs podem considerar *left* (do verbo *leave* em inglês) como o processo, e esse processo em seu sentido no dia-a-dia significa sair de algum lugar⁹. Essa interpretação não ajudaria os EMs a resolverem o problema. Além disso, os EMs precisam fazer a conexão entre todos esses processos e o processo matemático de subtração. Antes mesmo de subtrair, eles precisam ver quanto as irmãs gastaram, o que requer adição ou multiplicação.

8 No original: *Three sisters attended a movie that cost \$5 per person. Each sister spent \$2 on popcorn. Their mother gave them \$30 to spend for all three. How much money was left?* (CHARLES, et al, p. 7)

9 Neste caso em específico, no português não haveria a questão da polissemia do verbo ‘restar’.

Isso fica ainda mais complicado, pois eles também precisam descobrir os números envolvidos nesses processos. Embora vejamos os números 5, 2 e 30, os EMs precisam entender as expressões *per person* (por pessoa) e *each sister* (cada irmã) para poder realizar esse problema matemático.

Como pode ser visto pelos vários exemplos apresentados aqui, as diferentes áreas de conteúdo de história, ciências e matemática apresentam características específicas da linguagem disciplinar e podem apresentar desafios linguísticos para os EMs. O reconhecimento dessas demandas de linguagem disciplinar acadêmica pode ajudar os professores a perceber como eles precisam trabalhar com os EMs para ajudá-los a desvelar os significados apresentados através da linguagem disciplinar. Mesmo que esses desafios linguísticos estejam presentes nas áreas de conteúdo, devemos reconhecê-los como professores para que possamos pensar em formas de conscientizar nossos estudantes sobre essas características da linguagem. Isso é o que buscamos fazer com o C de *code-breaking* (quebra de códigos).

Aplicação da LACI para o Ensino das Áreas de Conteúdo

A linguagem disciplinar das áreas de conteúdo deve ser trabalhada conjuntamente com os outros Cs de apoio. A abordagem LACI foi aplicada na formação inicial e continuada de professores, concentrando-se no ensino de todas as áreas de conteúdo – língua inglesa, matemática, ciências e estudos sociais. Para este capítulo, mostramos um guia de planejamento com os 6 Cs de apoio da abordagem LACI. O formato do plano de aula usado para o planejamento da LACI (em inglês) pode ser encontrado aqui.

Plano de Aula

O formato do plano de aula que evoluiu da implementação da abordagem LACI ao longo dos anos é apresentado a seguir. Este formato de plano de aula inclui os princípios dos seis Cs de apoio, juntamente com os elementos mais “tradicionais” de um plano de aula, incluindo:

- conteúdo e padrões de desenvolvimento da língua inglesa;
- objetivos de conteúdo e língua;
- estratégias instrucionais e tarefas de aprendizado por meio das quais os professores planejam a aula e como eles irão diferenciar o conteúdo para diferentes grupos de estudantes.

Guia de Planejamento Utilizando os Seis Cs de Apoio para Instrução de Conteúdo a Estudantes Multilíngues

O guia de planejamento mostrado após o plano de aula (Tabela 1) apresenta perguntas, exemplos e uma coluna para os professores planejarem como abordariam os seis Cs de apoio e estruturariam a instrução da área de conteúdo para EMs. Os professores podem usar este guia ao mesmo tempo em que estão usando o modelo de plano de aula.

Tabela 1 – Planilha de Planejamento Utilizando os Seis Cs de Suporte para Instrução de Conteúdo de Estudantes Multilíngues

C DE APOIO	QUESTÃO NORTEADORA	EXEMPLOS	APLICAÇÃO NA ÁREA DE CONTEÚDO
Connection (Conexão)	<i>O que você fará para conectar a aula ao aprendizado acadêmico, histórico e experiências anteriores dos estudantes?</i>	Conectar à discussão anterior Conectar à aula anterior Incentivar a lembrança do aprendizado anterior Perguntar para conectar experiências à aula	Por favor, liste explicitamente as formas específicas que você planeja usar <i>connection</i> (conexão) em sua aula:
Culture (Cultura)	<i>Como você vinculará as novas habilidades e conceitos de conteúdo aos recursos culturais e linguísticos dos estudantes para apoiar o aprendizado acadêmico?</i>	Usar o apoio do idioma local Aproveitar os recursos culturais e linguísticos dos estudantes Conectar às experiências de vida dos estudantes	Por favor, liste explicitamente as formas específicas que você planeja usar <i>culture</i> (cultura) em sua aula:
Code-breaking (Quebra de códigos)	<i>O que você fará para ensinar explicitamente a linguagem escolar, letramento acadêmico e códigos disciplinares, linguísticos e culturais de aprendizagem de conteúdo?</i> <i>Como você modelará as formas/vocabulário/função/habilidades da linguagem?</i>	Explorar recursos verbais, recursos visuais, outros meios multimodais de apresentação de conteúdo: 1. De que trata o texto/a imagem? 2. Quais são os principais conceitos desenvolvidos no texto/na imagem? Identificar a natureza da interação com o conteúdo (por exemplo, formal X informal; próximo X distante; atitude; julgamento); foco em estabelecer uma relação com o leitor: 3. Qual é a perspectiva do autor? 4. Como o autor deste texto/desta imagem interage com o leitor/espectador? Identificar a organização das informações, incluindo conexões entre frases e parágrafos (por exemplo, elementos de referência; repetição de palavras e frases); concentrar-se na construção de uma mensagem coesa: 5. Como o texto/a imagem está organizado(a)? 6. Como o texto/a imagem constrói uma mensagem coesa?	Por favor, liste explicitamente as formas específicas que você planeja usar <i>code-breaking</i> (quebra de códigos) em sua aula:

Challenge (Desafio)	<i>Que aspectos da linguagem disciplinar você abordará? Em quais habilidades de pensamento e raciocínio críticos você se concentrará?</i>	Manter padrões acadêmicos elevados para EMs (ao mesmo tempo em que fornece níveis de apoio elevados) Incluir atividades que exijam que os estudantes analisem e avaliem eventos ou práticas e/ou criem produtos	Por favor, liste explicitamente as formas específicas que você planeja usar <i>challenge</i> (desafio) em sua aula:
Community and Collaboration (Comunidade e Colaboração)	<i>Como você envolverá os estudantes em colaboração e construirá uma comunidade de prática?</i>	Usar atividades em que os estudantes possam trabalhar juntos Implementar atividades centradas no estudante Incluir estruturas participantes variadas	Por favor, liste explicitamente as formas específicas que você planeja usar <i>community and collaboration</i> (comunidade e colaboração) em sua aula:
Classroom Interactions (Interações em sala de aula)	<i>Como você usará “andamentos interativos” na sala de aula?</i>	Apropriar: Usar língua e ferramentas previamente utilizadas Recapitular: Resumir brevemente os pontos principais da interação Reformular: Transformar o que estudantes dizem em discurso academicamente apropriado Movimentar o discurso: Proporcionar aos estudantes oportunidades para falarem mais Elaborar: Complementar contribuições com informação adicional Repetir propositadamente: Chamar a atenção, repetir para todos ouvirem, e fornecer pistas para auto correção e reflexão extra	Por favor, liste explicitamente as formas específicas que você planeja usar <i>classroom interactions</i> (interações em sala de aula) em sua aula:

Fonte: Baseado em De OLIVEIRA, no prelo.

Conclusão

Este capítulo apresentou os seis Cs de apoio para andamento da abordagem LACI, um modelo de plano de aula usando esses Cs e um guia para ajudar os professores a planejar instrução para EMs. Os professores da área de conteúdo precisam de conhecimentos e ideias práticas sobre como atender às necessidades de linguagem acadêmica dos EMs, pois têm a dupla responsabilidade de facilitar o aprendizado do conteúdo, além de apoiar o desenvolvimento contínuo da língua inglesa. A abordagem LACI cumpre esse duplo foco ajudando os professores a desenvolver maneiras de falar sobre a língua e o conteúdo ao mesmo tempo. Os seis Cs de apoio integrados na abordagem LACI fornecem o tipo de acesso que é crucial para EMs que estão aprendendo conteúdo e língua simultaneamente.

Sugestões de aprofundamento

De OLIVEIRA, L. C. Supporting multilingual learners' academic language development: **A language-based approach to content instruction**. New York, Routledge, 2023..

De OLIVEIRA, L. C.; JONES, L., SMITH, S. L. A language-based approach to content instruction (LACI) for multilingual learners: Six Cs of scaffolding in first grade. **Journal of Language, Identity, and Education**. DOI: 10.1080/15348458.2021.1885409, 2021

De OLIVEIRA, L. C.; OBENCHAIN, K.; KENNEY, R.; OLIVEIRA, A. **Teaching the content areas to English language learners in secondary schools**: English language arts, mathematics, science, and social studies. New York: Springer, 2019.

De OLIVEIRA, L. C.; CIVIL, M. **Teaching mathematics to English language learners**: Preparing pre-service and in-service teachers. Palgrave Macmillan, 2020.

De OLIVEIRA, L. C.; OBENCHAIN, K. **Teaching history and social studies to English language learners**: Preparing pre-service and in-service teachers. London: Palgrave Macmillan, 2018.

De OLIVEIRA, L. C.; WILCOX, K. C. **Teaching science to English language learners**: Preparing pre-service and in-service teachers. London: Palgrave Macmillan, 2017.

De OLIVEIRA, L. C.; L. C.; SHOFFNER, M. **Teaching English language arts to English language learners**: Preparing pre-service and in-service teachers. London: Palgrave Macmillan, 2016.

Referências

- BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. Guided discovery in a community of learners. *In: MCGILLY, K. (org.) Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice.* Boston, MA: MIT Press, , 1994. p. 229-270.
- BRUNER, J. **Child's Talk: Learning to Use Language.** New York: Norton, 1983.
- CAYTON, A.; PERRY, E. I.; REED, L.; WINKLER, A. M. **America: Pathways to the present.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.
- CHARLES, R. I.; *et al.* **Indiana Mathematics Scott Foresman-Addison Wesley.** Glenview, IL: Pearson Education, 2005.
- De OLIVEIRA, L. C. A language-based approach to content instruction (LACI) for English language learners: Examples from two elementary teachers. **International Multilingual Research Journal**, v. 10, n. 3, p. 217-231, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1185911>. Acesso em: 08 set 2022.
- De OLIVEIRA, L. C. A language-based approach to content instruction (LACI) in science for English language learners. *In: OLIVEIRA, A.; WEINBURGH, M. (org.) Science teacher preparation in content-based second language acquisition.* Association of Science Teacher Education and Springer, 2017. p. 41-58.
- De OLIVEIRA, L. C. **Knowing and Writing School History: The Language of Students' Expository Writing and Teachers' Expectations.** Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.
- De OLIVEIRA, L. C. (no prelo). **Supporting multilingual learners' academic language development:** A language-based approach to content instruction. New York, NY: Routledge. No prelo.
- De OLIVEIRA, L. C.; JONES, L.; SMITH, S. L. Interactional scaffolding in a first-grade classroom through the teaching/learning cycle. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798867>. Acesso em: 08 set 2022.
- De OLIVEIRA, L. C.; SCHLEPPGRELL, M. J. **Focus on grammar and meaning.** Oxford: Oxford University Press, 2015.
- De OLIVEIRA, L. C.; SMITH, S. L. Interactions with and around texts: Writing in elementary schools. *In: CAPLAN, N.; JOHNS, A. (org.) Changing practices for the L2 writing classroom: Moving beyond the five-paragraph essay.* University of Michigan Press, 2019. p. 65-88.
- FANG, Z. The language demands of science reading in middle school. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 5, p. 491-520, 2006. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500690500339092>. Acesso em: 08 set 2022.

FILLMORE, L. W.; SNOW, C. **What teachers need to know about language**. Special report for the Center for Applied Linguistics (ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics), 2000. Acesso em: 08 set 2022.

GIBBONS, P. **Bridging discourses in the ESL classroom**: Students, teachers and researchers. London: Continuum, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and Education**, v. 5, n. 2, p. 93-116, 1993. Acesso em: 10 out. 2022.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C.M. **An introduction to functional grammar**. 3rd .. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science**: Literacy and discursive power. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1993.

HAMMOND, J. High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 5, p. 269-283, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.006>. Acesso em: 08 set 2022.

HAMMOND, J.; GIBBONS, P. Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. **Prospect**, v. 20, n. 1, p. 6-30, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1959.14/329484>. Acesso em: 08 set 2022.

INDIANA HOLT SCIENCE & TECHNOLOGY. **Austin, TX**: Holt, Rinehart, and Winston, 2005. Acesso em: 10 out. 2022.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>. Acesso em: 08 set 2022.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LUCAS, T.; VILLEGAS, A. M. A framework for preparing linguistically responsive teachers. In: LUCAS, T. (org.) **Teacher preparation for linguistically diverse classrooms**: A resource for teacher educators. New York, NY: Routledge , 2011. p. 55–72.

MARTIN, J. R. Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts. In: HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science**: Literacy and discursive power. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1993.

MEANEY, T. Really that's probably about roughly what goes down: Hesitations and uncertainties in mathematics assessment interactions. **Language and Education**, v. 20, n. 5, p. 374-390, 2006.

MOLL, L.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>. Acesso em: 08 set 2022.

- MOORE, J.; SCHLEPPGRELL, M. J. Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. **Linguistics and Education**, v. 26, p. 92-105, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2014.01.002> Acesso em: 08 set 2022.
- NIETO, S. Affirming diversity: **The sociopolitical context of multicultural education**. 3rd New York, NY: Longman, 2000.
- O'HALLORAN, K. L. **Mathematical discourse**: Language, symbolism and visual images. London: Continuum, 2008.
- O'HALLORAN, K. L. Classroom discourse in mathematics: A multisemiotic analysis. **Linguistics and Education**, v. 10, n. 3, p. 359-388, 2000. Acesso em: 10 out. 2022.
- PARIS, D. Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. **Educational Researcher**, v. 41, n. 3, 93-97, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X12441244> Acesso em: 08 set 2022.
- PARIS, D.; ALIM, H. S. **Culturally sustaining pedagogies**: Teaching and learning for justice in a changing world. New York, NY: Teachers College Press, 2012.
- SCARCELLA, R. Some key factors affecting English learners' development of advanced literacy. In: SCHLEPPGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (org.) **Developing advanced literacy in first and second languages**: Meaning with power. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. p. 209-226.
- SCHLEPPGRELL, M. J. Linguistic features of the language of schooling. **Linguistics and Education**, v. 12, n. 4, p. 431-459, 2001. Disponível em: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0898-5898(01)00073-0). Acesso em: 08 set 2022.
- SCHLEPPGRELL, M. J. **The language of schooling**: A functional linguistics perspective. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- SCHLEPPGRELL, M. J.; De OLIVEIRA, L. C. An integrated language and content approach for history teachers. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 5, n. 4, p. 254-268, 2006. Acesso em: 10 out. 2022.
- VALENZUELA, A. **Subtractive schooling**: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. Albany, NY: SUNY Press, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.
- WOOD, D; BRUNER, J; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976. Acesso em: 10 out. 2022.

CRIANDO INÉDITOS-VIÁVEIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROPOSTA DO MATERIAL ‘GLOBAL KIDS’ PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE CRÍTICA

Michele Salles El Kadri

Para começar a conversa...

No Brasil, o campo de pesquisa a respeito da educação bilíngue abrange principalmente contextos de fronteiras, de minorias linguísticas, de imigração e de surdos, todos essenciais e que carecem de maior investimento tanto na área de pesquisa quanto em termos de políticas linguísticas. Neste texto, entretanto, concentro-me¹ na área em que atuo, especificamente na parcela de educação bilíngue conhecida como “escolas bilíngues de língua de prestígio” (MOURA, 2010, p. 278-279), para falar das escolas bilíngues que são uma questão de opção/escolha, diferentemente daquelas que são bilíngues devido a questões circunstanciais, como a geografia do contexto (fronteira), a preservação da língua (imigrantes) ou a necessidade de comunicação por sinais (línguas de sinais). A educação bilíngue² surgiu por demandas mercadológicas de uma elite financeira que se viu sufocada pela precariedade do

-
- 1 Peço licença para variar a pessoa do discurso neste trabalho, haja vista ora eu tecer reflexões a respeito de minhas experiências e me reportar diretamente a este artigo, ora de relatar ações em conjunto com outros professores e parceiros de pesquisa.
 - 2 Prefiro o termo educação bilíngue de língua de prestígio ao invés de educação bilíngue eletiva pelo reconhecimento que não se trata apenas de escolher ou não. Trata-se de uma situação de prestígio, tanto pelo caráter da língua quanto pelo caráter dos sujeitos que têm acesso a essa educação.

ensino de línguas estrangeiras no Brasil, e que começou a optar por escolas bilíngues ao associar o conhecimento de uma língua estrangeira, mais especificamente o inglês, a oportunidades de inserção no mundo, a prestígio, ao acesso às informações e à ampliação das oportunidades de atuação no mundo do trabalho e da ciência (MARCELINO, 2009).

Essa memória discursiva sobre o inglês tem permeado também iniciativas públicas. Cada vez mais, os governos têm tentado atrair para seus municípios tanto o ensino de inglês em séries iniciais quanto propostas bilíngues (que envolvem aprendizado de conteúdo por meio da língua), caso de diversas escolas bilíngues de língua inglesa públicas no país, como no Rio de Janeiro - RJ (LIMA, 2021), em João Pessoa - PA, Maceió - AL, São Lourenço do Oeste - SC, para citar algumas. No Paraná, historicamente, há escolas bilíngues português-alemão. Mais recentemente, a primeira escola bilíngue pública de línguas de prestígio (Português-Inglês) iniciou suas atividades na cidade de Ibirapuã. As razões para esse interesse – também do setor público - geralmente vêm associadas a um discurso de inovação, à ideologia do inglês como *commodity* associado às ampliações de atuação no mercado de trabalho.

Devido especialmente ao reconhecimento da vinculação da língua inglesa a esses discursos elitizados que entendo o papel de pesquisadores e formadores de professores da área de Linguística Aplicada (LA) como sendo essenciais à educação bilíngue, mas não como superiores. Parto da proposta de que somente com a colaboração crítica entre os profissionais que já atuam na área – e que, portanto, possuem expertise, didática e prática na educação infantil fundamentada nos anos de experiência – com pesquisadores da área de LA, poderemos construir uma educação bilíngue crítica, caso seja de interesse das comunidades. Acredito que, conforme apontamos em El Kadri, Saviolli e Moura (2022, p. 591),

Um dos maiores desafios curriculares nesse contexto é nos desvencilharmos de práticas coloniais do conhecimento e propor práticas que nos permitam melhorar a condição de vida (nossa e do outro). Uma educação (bi)plurilíngue - e a formação de professores para este contexto - tem potencial ampliado para

forjar identidades multiculturais, críticas e agentivas com participação relevante no cenário nacional e internacional, mas para isso precisa incluir a diversidade, a pluralidade de discursos e o engajamento social em seus currículos, considerando todos os tipos de aprendizes, inclusive os alunos de educação especial que nem sempre têm acesso à educação bi(plurilíngue) por desconhecimento de suas possibilidades e dos benefícios do bilinguismo para seu desenvolvimento.

Por essa razão, este texto parte da minha experiência como co-idealizadora e co-coordenadora da implementação de uma escola bilíngue pública no Estado do Paraná. Aqui apresento parte de um trabalho realizado na articulação com a Secretaria Municipal de Ibiporã para o processo de construção de uma escola bilíngue pública crítica. Concentro-me na materialização do material didático – ou como preferimos chamar Portfólio *Global Kids* (EL KADRI; SAVIOLLI, 2021). Parto da premissa de que a educação bilíngue é uma área sob o escopo da Linguística Aplicada que pode se beneficiar dos anos de pesquisa sobre o ensino de língua adicional, e da própria interdisciplinaridade da área que envolve também as pesquisas em/da Educação, Psicologia, Ciências Sociais e áreas afins. Liberali e Megale (2016) já defenderam que o número de linguistas aplicados envolvidos no debate sobre políticas públicas e propostas bilíngues é crucial para o desenvolvimento da área.

Discutir propostas de possibilidades didáticas para a educação Bi/Multilíngue é essencial para nosso contexto. Isso porque provavelmente pela falta de formação apropriada para o contexto brasileiro, e pelo neoliberalismo que impera na venda do inglês como *commodity*, é comum no país a busca de propostas bilíngues do mercado internacional com realidades muito diferentes que a nossa (LIBERALI; MEGALE, 2016). Soma-se a essa questão o fato de, no Brasil, a maioria dos currículos de escolas bilíngues de língua de prestígio revelarem uma perspectiva monoglóssica (LIBERALI; MEGALE, 2016). Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar alguns dos princípios caros a uma Educação bilíngue pública e crítica, na nossa perspectiva, que foram materializados nessa proposta didática.

Portanto, este capítulo está organizado da seguinte maneira: Primeiramente, discuto a concepção de sujeito bilíngue e educação bilíngue pela perspectiva heteroglóssica. Em seguida, apresento a proposta didática materializada no Global Kids – Portfólio Bilíngue, explicitando os parâmetros que nos guiaram e articulando os princípios delineados com exemplos da materialização desses princípios nas propostas do Global Kids. Desse modo, específico como se deu a transposição didática dos princípios da pedagogia plurilíngue, da integração curricular (língua e conteúdo), da linguagem como prática social, da perspectiva do inglês como Língua franca, do conceito de *languaging* e Decolonialidade. Finalizo o capítulo tecendo considerações sobre a proposta e as implicações para a formação de professores.

Entendendo um pouquinho sobre a concepção do sujeito bilíngue e educação bilíngue pela perspectiva heteroglóssica

Torna-se relevante discutir – mesmo que brevemente – a concepção de sujeito bilíngue que adoto, haja vista que todo o trabalho realizado e o modo como conceituamos e entendemos o sujeito bilíngue estão na raiz das transformações que precisamos fomentar na educação bilíngue. No trabalho com professores atuantes da maioria das escolas bilíngues, tenho percebido a adesão quase que majoritariamente às concepções tradicionais do sujeito bilíngue, ou seja, trata-se, ainda, de entendê-lo como um sujeito visto como dois monolíngues separados.

García (2009), fundamentada em Grojean (1982) e Heller (2007), propôs que o bilinguismo é dinâmico e não somente aditivo. Essa concepção do bilinguismo dinâmico vai além da noção de duas línguas autônomas: o bilinguismo dinâmico sugere que as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas, ou seja, não emergem de maneira linear nem funcionam separadamente, porque só há um sistema linguístico (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014).

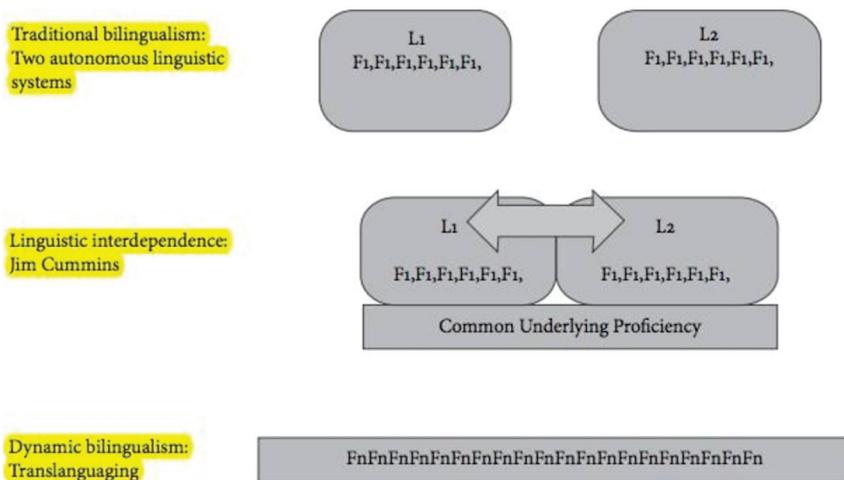
A visão tradicional de bilinguismo é a de que falantes bilíngues são dois monolíngues em um só. Em 1979, Cummins propôs que a proficiência de bilíngues em duas línguas não fosse totalmente separada no cérebro e que

cada proficiência não funcionasse independentemente no órgão, articulando, assim, a ideia de interdependência, a qual permite a transferência entre línguas. Foi aqui que a visão de bilinguismo começou a se alterar. Vogel e García (2017) explicam que, embora a teoria de Cummins desestabilize a ideia de que as línguas são armazenadas de forma completamente separada no cérebro, reforça a ideia de ela se basear no pressuposto de que uma pessoa bilíngue tem um sistema linguístico duplo e transferir competências entre esses sistemas.

Grojean (1982) defendeu que bilíngues não são dois monolíngues em uma pessoa. Todavia, foi Heller (2007) que apontou o conceito de bilinguismo como duas línguas autônomas. A proposta de Heller, na verdade, diferencia-se da de Grojean ao trazer práticas sociolinguísticas para a definição de bilinguismo e não a ancorar somente na perspectiva cognitiva com base em Heller (2007). García (2009), por sua vez, propõe uma visão heteroglóssica para o conceito. O princípio básico da visão heteroglóssica parte do pressuposto de não haver dois, mas somente um sistema linguístico com características integradas. Apesar de Grojean (1982) ter defendido a noção de que um falante bilíngue não são dois monolíngues separados, sua visão ainda estava atrelada a uma concepção monoglóssica.

A figura a seguir, extraída de García e Wei (2014, p. 14), demonstra a diferença entre as concepções tradicionais de bilinguismo conforme discutidas até agora: inicialmente, apresenta-se a visão tradicional de bilíngue, que o representa por meio de duas línguas separadas por dois sistemas linguísticos com diferentes características; em seguida, tem-se a proposta de Cummins (1979), que propõe a transferência entre os dois sistemas linguísticos; por fim, ilustra-se a proposta de García (2009), em que há somente um sistema linguístico com características integradas, a qual a autora chama de bilinguismo dinâmico.

Figura 01: Concepções de bilinguismo



*L = Linguistic system
F = Linguistic feature

Fonte: García e Wei (2014, p. 14).

Como é possível notar, em uma perspectiva de bilinguismo como dinâmico (em uma visão heteroglóssica), não existem dois sistemas linguísticos interdependentes em que os falantes bilíngues se movimentam. Segundo García (2009), trata-se de um sistema semiótico integrado com diversas peculiaridades lexicais, morfológicas e gramaticais, além de práticas sociais e características que os indivíduos incorporam (por exemplo, seus gestos, sua postura), bem como aquelas fora de si mesmas que através do uso se tornam parte de sua memória corporal (por exemplo, tecnologia de computador) (GARCÍA, 2009). Nesse sentido, García e Wei (2014) tecem a analogia do quadriciclo (*all terrain vehicle*) para explicar o bilinguismo dinâmico: nela, os indivíduos usam todo seu repertório para se adaptar aos altos e baixos de uma comunicação. Nas palavras de García e Wei (2014, p. 16),

As práticas do bilinguismo dinâmico não resultam nem nas rodas equilibradas de duas bicicletas (como no conceito de bilinguismo aditivo) nem em um monociclo (como no conceito de bilinguismo subtrativo). Em vez disso, o bilinguismo dinâmico é como um quadriciclo com indivíduos usando todo o seu repertório linguístico para se adaptar às cristas e crateras da comunicação em terrenos interativos irregulares (e desiguais) (ver García, 2009a; García e Kleifgen, 2010), e aos limites do uso da linguagem controlado por forças sociais, especialmente nas escolas.³

Assim, por essa perspectiva, as pessoas empregam tais recursos multimodais em diferentes circunstâncias e para realizar fins comunicativos e expressivos distintos (GARCÍA; WEI, 2014). Essas características linguísticas e comunicativas são aprendidas dinamicamente por meio de atividades e experiências no mundo físico e social.

García e Wei (2014) salientam também que é a partir da concepção de língua como *languaging* que olhamos para o fenômeno do bilinguismo por uma perspectiva dinâmica. Esse conceito de língua impacta profundamente no bilinguismo. Os autores apontam que, com o pós-estruturalismo, a linguagem passou a ser concebida como prática social, ou seja, como modo de atuar no mundo. A perspectiva de *languaging* implica tornar-se sujeito por meio dessa língua. Assim, engloba a perspectiva de prática social, mas tem como foco o processo simultâneo de tornarmos quem somos por meio das práticas sociais, conforme interagimos e criamos significados no mundo. Isso significa que a linguagem molda e, ao mesmo tempo, é moldada pelo contexto, sendo, portanto, um processo contínuo que está sempre sendo criado conforme interagimos com o mundo por meio da linguagem. Para García e Wei (2014), usamos recursos semióticos que estão ao nosso dispor como estratégia para nos comunicar e para agir no mundo.

3 Dynamic bilingual practices do not result in either the balanced wheels of two bicycles (as in the concept of additive bilingualism) or in a unicycle (as in the concept of subtractive bilingualism). Instead, dynamic bilingualism is like an all-terrain vehicle (ATV) with individuals using their entire linguistic repertoire to adapt to both the ridges and craters of communication in uneven (and unequal) interactive terrains (see García, 2009a; García and Kleifgen, 2010), and to the confines of language use as controlled by societal forces, especially in schools.

Para esses autores, o bilinguismo dinâmico é tanto a fundação do conceito de *languaging*⁴ quanto o objetivo para as comunicações em um mundo multilíngue. Considerando essa visão de bilinguismo e essa concepção de língua, García e Wei (2014) defendem o conceito de *Translanguaging* como uma abordagem para o uso da língua, para o bilinguismo e para a educação bilíngue que considere as práticas de falantes bilíngues não como dois sistemas autônomos, mas como um único repertório linguístico.

O bilinguismo dinâmico e, consequentemente, a proposta de *Translinguagem* fundamentam-se na ideia de repertório linguístico. Por uma visão pós-estruturalista, esse conceito envolve não somente as escolhas linguísticas determinadas pela situação de interação e pelas convenções gramaticais e regras sociais, ao contrário, *porém* concebe as práticas linguísticas também como sendo sujeitadas às dimensões de tempo, espaço, história e biografia (BUSCH, 2015). Para Blommaert (2009, p. 16), por sua vez, o repertório linguístico “não está atrelado a nenhuma forma de espaço-nação, e nem a um regime nacional estável de língua, mas amarrado à vida de um indivíduo, que segue a peculiar trajetória biográfica do falante”⁵. Mediante tal perspectiva, repertório linguístico não está apenas associado às línguas que falamos, mas também aos significados que os falantes atribuem aos seus recursos linguísticos. Nas palavras de Busch (2012, pg. 19),

O repertório, pode, assim, ser visto como uma estrutura hipotética, que evolui pela experiência da língua em interação em um nível cognitivo e emocional e está inscrito na memória corporal e corporificado como hábito linguístico e que inclui traços de discursos hegemônicos⁶.

4 Garcia e Wei (2014) reconhecem que Maturana e Varela (biólogos) foram pioneiros em falar sobre “*languaging*”, ao proporem a teoria de Autopoiesis. (Autocriação em grego), para falar da capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

5 “tied to any form of nation space, and neither to a national, stable regime of language, but being tied to an individual’s life, it follows the peculiar biographical trajectory of the speaker”.

6 The repertoire can thus be seen as a hypothetical structure, which evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level and is inscribed into corporal memory and embodied as linguistic habitus and which includes traces of hegemonic discourses.

Podemos notar que Busch (2012) e Blommaert (2009) enfatizam a experiência vivida com a língua e com recursos móveis que mobilizamos a partir do contexto, de recursos semióticos. Isso significa que, apoiando-se em vozes anteriores, discursos, códigos e formas, o repertório linguístico forma um espaço heteroglósico que inclui imaginação e desejo, aos quais os falantes se voltam em situações específicas (BUSCH, 2015).

A concepção do sujeito bilíngue dinâmico e o reconhecimento do conceito de repertório linguístico implicam a necessidade de pensarmos em novos modos de se fazer a educação bilíngue. Uma pedagogia apropriada a essa concepção é a proposta de García (2009) sobre *translinguagem*⁷. Nessa linha de pensamento, García e Wei (2014, p. 121) explicam que,

A Translinguagem é um processo pelo qual aluno e professor se engajam em práticas discursivas complexas que incluem TODAS as práticas linguísticas de TODOS alunos em uma aula a fim de desenvolver novas práticas linguísticas e sustentar as antigas, comunicar e apropriar conhecimentos e dar voz a novas realidades sociopolíticas questionando a desigualdade linguística⁸.

Tratando de *translinguagem* na educação, García e Wei (2014) apontam que essa definição reflete os objetivos delineados no Quadro 1, os quais são acompanhados de estratégias que podem ser utilizadas tanto para contextos monolíngues quanto bilíngues. Nela, García e Wei (2014, p.120) apresentam modos de se usar o *translanguaging* como pedagogia no ensino de língua e conteúdo e suas respectivas estratégias possíveis.

7 O conceito de *translinguagem* pode ser visto como uma teoria, uma ideologia e uma abordagem. Neste texto, não esgonto essas perspectivas e optei por apresentar somente a proposta de *translanguaging* como abordagem para dar conta dos objetivos almejados.

8 *Translanguaging* is a process by which student and teacher engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality.

Quadro 1: Ensino para aprendizagem de conteúdo e língua por meio da translanguagem.

Why? GOAL	What? POSSIBLE STRATEGIES
1 Differentiate and adapt	Translation
2 Build background knowledge	Collaborative dialogue Collaborative grouping Reading multilingual texts Multilingual listening/Visual resources
	Project learning Thematic units Research
3 Deepen understanding, develop and extend new knowledge, critical thinking	All of the above
	+ Inner speech Multilingual writing
4 Cross-linguistic transfer and metalinguistic awareness	Word walls Sentence starters Cognates
	Comparing multilingual texts Multilingual vocabulary inquiry Multilingual syntax/Morphology inquiry
5 Cross-linguistic flexibility	Alternating languages and media Translating
	Translanguaging in writing Translanguaging in speaking
6 Identity investment and positionality	All of the above
7 Interrogate linguistic inequality	All of the above

Fonte: García e Wei (2014, p. 120).

Para os autores, as estratégias identificadas correspondem a três categorias necessárias para o desenvolvimento de *translanguaging*: a conscientização do professor para a criação de significados (*stance*), o *design* e o uso de recursos educacionais para o *translanguaging*, e o *design* do currículo e estruturas de sala de aula. Este texto trata especificamente das duas últimas categorias.

A proposta didática materializada no Global Kids - Portfólio bilíngue

Global Kids é uma série de cinco livros pensada para a Educação Bilíngue Infantil de língua de prestígio (Inglês-Português) que objetiva promover integração curricular (língua e conteúdo) fundamentada na BNCC (BRASIL, 2018) e no WIDA ELD *Framework*. Seu formato em portfólio no tamanho 30 cm x 35 cm é apropriado para a educação infantil. Cada material é organizado por meio de uma das principais práticas sociais das crianças: Brincar (Berçário 1 e 2), Cantar (Maternal) e Contar Histórias (Pré 1 e Pré 2).

O material foi pensado com o objetivo de solucionar problemas locais: a falta de formação específica e a falta de materiais sensíveis ao nosso contexto. No Brasil, conforme já mencionado, não temos formação de professores voltada ao contexto bilíngue, o que implica o fato de termos professores com pouco conhecimento teórico-prático para atuar nesse contexto. Partindo da concepção mais recente de sujeito bilíngue, conforme explicitado nas seções anteriores, a tentativa era trazer a concepção de que somos um falante bilíngue e não dois monolíngues em um só, o que, necessariamente, acarreta a concepção de que a língua nomeada⁹ seja também considerada como parte do repertório linguístico dos alunos e utilizada para criar significados.

Aqui, o desafio também foi exemplificar como podemos realizar a transposição didática dos conteúdos da BNCC (BRASIL, 2018) e de um referencial para aprendizagem de línguas em contextos multilíngues. Assim, os dois referenciais estão expressos nas páginas do material – um ao lado direto e outro ao esquerdo – de modo que o professor saiba as competências e as habilidades que determinam as atividades a desenvolver¹⁰. Não

9 Neste texto, utilizo o termo “língua nomeada”, assim como Rocha e Megale (2021), por compreender que língua nomeada é o termo mais apropriado pela perspectiva do repertório linguístico e das concepções de sujeito bilíngue que nos orientava para nos referirmos ao que, até então, chamávamos de língua materna.

10 Em termos de layout, a ideia foi que ele tivesse formato apropriado à idade das crianças e que, ao mesmo tempo, que tivesse a linguagem instrucional do material, buscando-se fornecer espaço para a produção livre das crianças, como é próprio dessa faixa etária. Tentamos incorporar os pais nesse processo ao fornecer código QR com as práticas de imersão de língua vivenciadas pelas crianças (músicas, estórias etc.) e no berçário, por meio da seção “Notes for parents”, em que explicitamos aos pais o trabalho realizado. A seção “Language Spot” evidencia a linguagem

havia, no momento de implementação da escola bilíngue pública¹¹, outro material no país que fornecesse linguagem específica de cada área integrada ao conteúdo para a Educação Infantil. A proposta foi criar parâmetros locais para o conteúdo, integrados a parâmetros globais de aprendizagem de língua para falantes multilíngues.

A seguir, explicito os parâmetros que nos guiaram articulando os princípios delineados e exemplificando a materialização desses princípios nas propostas do Global Kids.

Princípios Da Pedagogia Plurilingue

Para elaborar o material, além da concepção de sujeito já delineada, partimos de Oliveira e Höfling (2021), que sugerem cinco princípios da pedagogia plurilíngue para o desenvolvimento e a implementação da educação bilíngue no Brasil que tenha o plurilinguismo como filosofia central.

O primeiro desses princípios refere-se ao *uso de repertórios e recursos linguísticos múltiplos dos alunos que deveriam ser valorizados na sala de aula*. Isso significa que o reconhecimento e a valorização do repertório do aluno – no nosso caso, em português – devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento dos recursos linguísticos na LA para o aprimoramento e o aumento do repertório linguístico plurilíngue (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021). Para isso, professores precisam reconhecer, utilizar e se apoiar nas variadas experiências linguísticas que seus alunos trazem para a sala de aula, utilizando-se das características, expectativas, interesses e planos de seus estudantes. Um dos repertórios linguísticos dos discentes é justamente sua língua nomeada. Geralmente, mesmo materiais desenhados para educação bilíngue costumam focar somente na Língua Inglesa. No **Global Kids**, tentamos dar visibilidade à Língua Portuguesa ao trazer atividades nesse idioma que complementam a aprendizagem do conteúdo estudado e também um trabalho com alfabetização

mínima produzida pelos alunos em cada atividade e também pode ser entendida como uma estratégia de translanguaging ao possibilitar multilingual sentence starters (GARCÍA; WEI, 2014).

11 Este portfólio é utilizado na Escola Bilíngue Pública da cidade de Ibirapuã, proposta em que a autora deste capítulo e co-autora do Global Kids estavam envolvidas (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022).

e letramento intenso na língua nomeada. Segundo García e Wei (2014), a estratégia de alternância de línguas é um dos modos de se conseguir *cross-linguistic flexibility* (algo como flexibilidade no contraste entre as línguas), conforme delineado no Quadro 1.

O segundo dos princípios é *ter uma abordagem holística e integrada em relação às línguas*. Isso significa que ambas as línguas devem ser combinadas ao invés de serem tratadas como entidades únicas (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021), favorecendo, por exemplo, as estratégias de *code-switching* e translinguagem como parte do processo e do reconhecimento das similaridades e diferenças entre as línguas. Por essa perspectiva, segundo as autoras, os professores devem ser capazes de se apoiarem nas habilidades e nos conhecimentos transferíveis dos aprendizes. No ***Global Kids***, além de enfatizar as relações entre ambas as línguas em uma perspectiva dinâmica, contendo atividades em Língua Inglesa e outras em Língua Portuguesa para a construção de significados sobre o conteúdo estudado, o material busca promover propostas de *cross-linguistic connections* (conexões entre as línguas), ou seja, atividades que promovem a transferência, comparação e contraste entre idiomas, que pode acontecer de maneira planejada, como aqui apresentamos mas também de maneira orgânica ao longo da unidade.

Na Figura 1, apresento um exemplo de como isso foi planejado e construído ao final de algumas unidades, no livro do Pré 2:

Figura 1: Exemplo de Bridge realizado ao término das unidades do *Kindergarten* (Pré 2)



Fonte: Saviolli e El Kadri (2022).

Propostas como essa - de *cross-linguistic-reference* ou de *metalinguistic awareness* - permitem aos alunos se apoiarem na língua nomeada para construir novos significados ou desenvolver consciência metalingüística em ambas as línguas, são modos de incorporarmos a pedagogia translíngue em nossas práticas (GARCÍA; WEI, 2014). Atividades de comparação entre as línguas como essa colaboram com a construção de capacidades de translinguar e enfatizam a consciência linguística (GARCÍA; WEI, 2014).

O terceiro princípio é a ideia de que o *plurilinguismo deve enfatizar as relações entre todas as línguas em uma perspectiva dinâmica*. Isso significa que os professores devem reconhecer que as habilidades construídas em uma língua são transferidas para outras línguas em uma perspectiva dinâmica. No **Global Kids**, esse princípio foi incorporado de modo que ambas as línguas (Português e Inglês) estivessem presentes e trabalhassem de modo integrado. Assim, o conteúdo estudado em uma língua é complementado ou visto por outra perspectiva na outra língua. Não se trata de tradução do mesmo conteúdo (embora a tradu-

ção também seja uma estratégia de *translanguaging*, segundo García e Wei (2014), porém de reconhecer que os aprendizados realizados em uma língua são transferidos à outra sem prejuízo da aprendizagem e sem confusão. O modo como implementamos esses três princípios elencados por Oliveira e Höfling (2021) pode ser exemplificado por meio das propostas abaixo: as Figuras 2, 3 e 5 trazem um exemplo de conteúdo trabalhado na Língua Inglesa partindo de um exercício de *storytelling*; já a Figura 4, é um exemplo de como a língua nomeada avança na construção do conteúdo que está em construção na Língua Inglesa.

Figura 2: Exemplo de conteúdo construído em LI



Figura 3: Exemplo de conteúdo construído em língua nomeada



Fonte: Saviolli e El Kadri (2022).

Figura 4: Exemplo de conteúdo construído em língua nomeada



Figura 5: Exemplo de conteúdo construído em língua adicional



Fonte: Saviolli e El Kadri (2022).

O quarto princípio envolve a *necessidade de desenvolver competências plurilíngues e pluriculturais*. Segundo Oliveira e Hofling (2021), a competência plurilíngue refere-se ao repertório linguístico dos estudantes, que inclui todas as suas habilidades linguísticas. Já a competência pluricultural refere-se ao conhecimento cultural das diversas comunidades de que os aprendizes fazem parte enquanto aprendem as diversas línguas. Ambas devem ser valorizadas e desenvolvidas para que o aluno tenha a habilidade de usar as línguas para propósitos diferentes de comunicação e participar de interações interculturais. Para Megale (2009), a educação bilíngue deve visar à integração das culturas e à valorização de princípios específicos de cada comunidade cultural. Isso significa que ambas as línguas precisam ser suficientemente valorizadas. Pela perspectiva intercultural e decolonial de currículo que adotamos, e que procuramos explorar no material, essa integração cultural vai para além das culturas associadas às nações de ambas as línguas, ou seja, ela almeja desenvolver competência intercultural para o convívio, o respeito e a interação com diversas culturas, sejam nativas da língua adicional ou não.

Como podemos notar, a perspectiva intercultural também orienta a organização curricular proposta pelo material. Segundo Walsh (2015), tal prisma possibilita o questionamento e propicia a construção de novas sociedades ao indagar sobre as relações de poder construídas em uma

sociedade que privilegia determinados sujeitos, saberes e práticas em detrimento de outros. Assim, a perspectiva intercultural, entendida aqui como uma perspectiva de mundo que nos permite decolonizar nossas práticas, não se limita ao ensino de elementos discretos da(s) cultura(s), tais como festividades, comidas e vestimentas típicas e passa a ser entendido como um movimento em direção à ampliação das possibilidades de atuação dos sujeitos no mundo e de novas formas de participação social a partir de um ângulo mais informado e ampliado da realidade.

No **Global Kids**, tentamos estabelecer essa visão de cultura ao trazer os discursos e práticas de crianças ao redor do mundo (da Coreia, do Líbano, do Quênia, do Brasil, da Somália, etc.). Assim, essa concepção está materializada no material ou por meio da inclusão de diversas culturas, do distanciamento da ênfase de países do círculo interno (KACHRU, 1985), pela perspectiva do Inglês como língua franca e do trabalho intercultural, que entende a cultura como discursos e narrativas muito além dos estereótipos culturais associados aos países. Exemplo de atividade que se almeja o desenvolvimento dessa competência intercultural pode ser visto na imagem que segue:

Figura 6: Exemplo de trabalho com a competência intercultural



Fonte: Saviolli e El Kadri (2022).

O quinto princípio fundamenta-se na necessidade de *incluir o ensino de áreas disciplinares por uma perspectiva plurilíngue*. Para Oliveira (2016), isso significa que o ensino de áreas disciplinares por meio do inglês (característica de uma escola bilíngue), pela perspectiva plurilíngue, envolve conectar e analisar conteúdo e língua como componentes inseparáveis (OLIVEIRA, 2016). De fato, a integração entre conteúdo e língua tem sido um dos pilares para a educação bilíngue. Já é sabido que o currículo de uma escola bilíngue possui objetivos de aprendizagem com natureza dupla, relativos às línguas presentes nos contextos (no nosso caso, o Inglês e o Português) e aos componentes curriculares (por exemplo, Matemática ou Geografia).

Contudo, o que se vê na maioria das escolas é o foco no conteúdo (sem planejamento linguístico associado) ou na estrutura da língua (sem preocupação alguma com conteúdo disciplinar, somente linguístico). Para Oliveira (2016), o conhecimento a ser desenvolvido envolve o conhecimento de estruturas de texto, gramática e vocabulário, a comparação e o contraste entre as características das línguas, dos gêneros textuais e da linguagem específica para cada área do conhecimento (*disciplinary language*). Portanto, o ***Global Kids*** foi pensado de modo que a proposta conte cole todas as áreas de conhecimento e os objetivos de aprendizagem da BNCC, como orientam as diretrizes. Dessa forma, os temas norteadores do currículo da escola bilíngue são os mesmos temas de uma escola brasileira regular: os campos de experiências: O Eu, o Outro, o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações, e seus respectivos objetivos de aprendizagem.

Integração de Língua e conteúdo

Em relação à integração linguística ao conteúdo, para dar conta do quinto princípio, pensamos o ***Global Kids*** por meio da inserção do referencial do WIDA - *English Language Development (ELD) Standards Framework*, que fornece referencial para o currículo, a instrução e a avaliação de aprendizes multilíngues a partir do Pré (*kindergarten*). Utilizamos esse

referencial para integrar a língua aos conteúdos disciplinares que foram organizados pelas habilidades da BNCC (BRASIL, 2018).

Conforme o próprio site do *framework*, essa proposta focaliza a equidade e valoriza os recursos, as contribuições e o potencial de aprendizes multilíngues. O documento entende por “*multilingual learners*” todas as crianças e os jovens que são expostos a mais de uma língua para o aprendizado de conteúdo. Assim, a versão de 2020 foi pensada para orientar as funções e as características linguísticas para o trabalho com o conteúdo em diversas áreas, oferecendo os descriptores a serem atingidos em cada uma delas. Portanto, o WIDA é um referencial elaborado para a comunidade americana e a comunidade internacional de falantes multilíngues, focando no desenvolvimento de padrões linguísticos para a aprendizagem de língua como forma de garantir a equidade para falantes multilíngues no currículo, a instrução e a avaliação em contextos multilíngues. A proposta acredita que falantes multilíngues são mais bem atendidos quando eles aprendem conteúdo e língua juntos de maneira sustentável.

O referencial é organizado por cinco padrões de desenvolvimento da linguagem associados a áreas disciplinares e a cada padrão (*Standard*), ou seja, relativos a uma área disciplinar específica: Matemática, Ciências, Estudos Sociais, *Language Arts* e Linguagem Social e Instrucional. Na proposta do WIDA, cada um desses padrões da linguagem contém os “*Key Language uses*” (os usos mais proeminentes da linguagem em cada área disciplinar) e as “*Language Expectations*” (os objetivos de aprendizado de língua orientado pelo conteúdo). O WIDA, elaborado a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional, estabelece as funções próprias da linguagem concatenadas a conteúdos disciplinares. A seguir, exemplifico a proposta do WIDA para o *Kindergarten* (Pré 2), para a área de Matemática no eixo do Informar.

Figura 7: Exemplo de WIDA ELD – Padrão 3 – Linguagem para Matemática

Language Expectations: Multilingual learners will...

ELD-MA.K.Inform.Interpretive Interpret mathematical informational texts (with prompting and support) by <ul style="list-style-type: none"> ● Identifying concept or object ● Describing quantities and attributes 	ELD-MA.K.Inform.Expressive Construct mathematical informational texts (with prompting and support) that <ul style="list-style-type: none"> ● Define or classify concept or entity ● Describe a concept or entity ● Compare/contrast concepts or entities
---	---

Language Functions and Sample Language Features

Define or classify concept or entity through...

- Single nouns to represent class of things (colors, shapes, patterns)
- Relating verbs (be, have) to define, describe, or classify (The pattern is red, blue, red, blue.)

Describe a concept or entity through...

- Expanded noun groups to add specificity (The red star has five points.)
- Sequential signals (first, second, then, last) to describe patterns (First is a green bear, then two blue bears.)
- Prepositional phrases (behind, on top of, under, next to, below, above) to specify location (The blue star is next to the green triangle.)

Compare/contrast concepts or entities through...

- Comparison/contrast language (both, same, different) and pointing to differentiate between entities (This pattern is different than that one.)
- Causal language (because, so) and demonstration to provide reasoning (I can make a triangle because I have three sticks.)

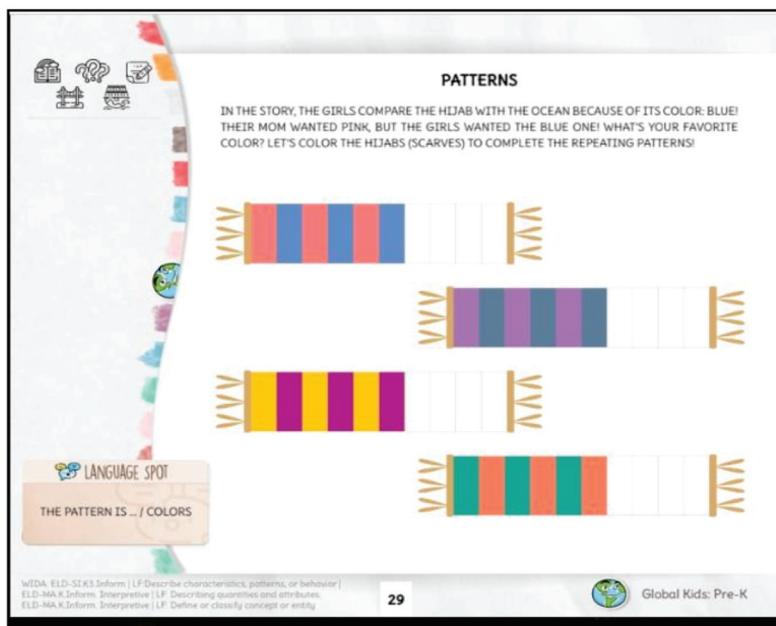
Fonte: WIDA (2020, p. 50).

A nosso ver, esse referencial torna-se apropriado às escolas bilíngues que objetivam desenvolver tanto conteúdo quanto língua, pois auxilia o professor e a comunidade acadêmica a integrarem a língua ao conteúdo disciplinar. Ao incorporar a BNCC como parâmetro para os conteúdos e utilizar o WIDA atrelado a esse documento norteador nacional, conseguimos imprimir uma proposta “*made in Brazil*” para a integração de ensino de conteúdo e língua na Educação Infantil. Contudo, é preciso reconhecer que, embora o WIDA possa ser usado como uma proposta decolonial quando comparado a propostas que têm o falante nativo como meta, por

fornecer um padrão para falantes multilíngues, ele não deixa de ter sido pensado em contexto americano e, portanto, do Norte-GLOBAL, com objetivos diferentes dos nossos.

No **Global Kids**, cada atividade do material contém o símbolo do WIDA que orienta o professor sobre o planejamento linguístico a ser desenvolvido naquele conteúdo específico. A seguir, na Figura 8, exemplifico a integração curricular com uma atividade de Matemática do Pré- K (Pré 1), que parte dos *jihabs* (lenços de cabeça) trabalhado na estória da unidade, e que tem como foco o registro da aprendizagem sobre padrão matemático. No fim da página, ao lado direito, há o código do WIDA que informa a linguagem e os objetivos linguísticos para os conteúdos disciplinares.

Figura 8: Exemplo de atividade integração de língua e conteúdo Matemática



Fonte: Saviolli e El Kadri (2022).

Para García e Wei (2014), ao ensinarmos língua e conteúdo por meio da translinguagem – que pode tanto emergir ou pode ser usada como abordagem pedagógica - objetivamos desenvolver e promover novos

conhecimentos, além de propiciar contexto mais empoderador e sensível à realidade do falante bilíngue. Para tanto, todas as estratégias de uso de *translanguaging* colaboram para esse fim: aprendizagem por projetos, unidades temáticas, estratégias de consciência metalinguística, alternância de línguas e de mídias, *word walls* etc.

Na próxima seção, discuto a concepção de língua com prática social adotada pela proposta.

Língua como prática social

No contexto brasileiro, um dos principais desafios ao ensino de línguas em geral é a necessidade de mudança da concepção de língua. A noção de língua como prática social, que implica trazer para a sala de aula práticas reais de uso da linguagem que podem ser materializadas por meio de atividades sociais e de gêneros específicos, ainda não tem regido materiais e práticas nem no ensino de línguas, nem no ensino bilíngue.

Assim, pensando nas atividades sociais próprias da criança, que se materializam principalmente pelas atividades de brincar, cantar e contar histórias, o material foi organizado por meio dessas três atividades sociais. Esses três eixos – Brincar, Cantar e Contar Histórias – perpassam o currículo transversalmente em todos os níveis escolares. No entanto, em cada nível, um desses eixos torna-se o organizador central do currículo. O Quadro 2, a seguir, demonstra como as atividades sociais estão organizadas na coleção toda e quais gêneros são os eixos organizadores de cada nível, já que as três atividades sociais estão presentes transversalmente em toda a coleção.

Quadro 2: Principais atividades e práticas sociais da educação infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
NÍVEL	ATIVIDADES SOCIAIS	GÊNEROS
Berçário 1 e 2	Brincar	Play
Maternal	Cantar	Nursery Rhymes
Pré 1 e 2	Ouvir e Contar Histórias	Storytelling - Fables and Contemporary Books

Fonte: A Autora.

Além disso, a prática social também está materializada ao término de cada unidade: na seção “*Social practice*”, as crianças agem mediante a linguagem. Como é próprio da educação infantil, a maioria das práticas sociais aqui delineadas se dão pela oralidade e pela performance, sendo possíveis de registro em vídeo, com exceção do *Digital Book Name* e do *Dream Board*, que são produções escritas realizadas de maneira apropriada para a idade: por meio de imagens e/ou palavras que os alunos dominam. Por meio do material do Pré-K, o Quadro 3 exemplifica as principais práticas sociais em que as crianças se engajam por meio da linguagem.

Quadro 3: Exemplos das práticas sociais propostas

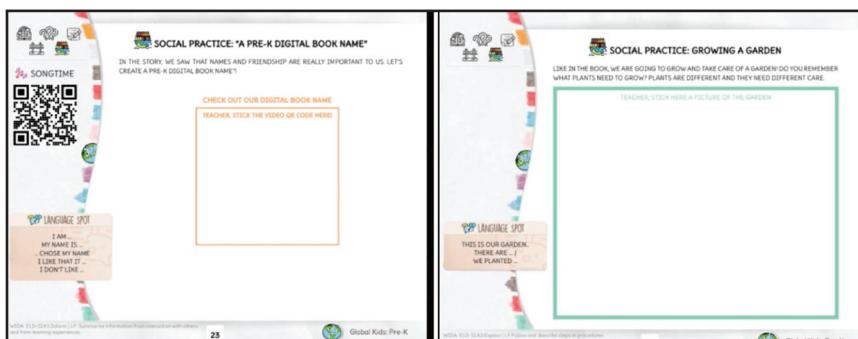
<i>Storytelling</i>	<i>Social practice: Production</i>
<i>The name Jar</i>	<i>Pre-K digital book name</i>
<i>The proudest blue: a story of Jihab and family</i>	<i>A video-choir</i>
<i>Sulwe</i> <i>Lara's black dolls</i>	<i>Self-portrait cord</i>
<i>Just ask</i>	<i>Growing a garden</i>
<i>Tough guys have feelings too</i>	<i>Superhero Parade day!</i>

<i>We are water protectors</i>	<i>A demonstration: We stand for....</i>
<i>Mae among the stars</i>	<i>A dream Board</i>
<i>The boy who grew a forest</i>	<i>Recycle day</i>

Fonte: A Autora.

A meu ver, trazer as práticas sociais para educação bilíngue torna-se essencial. Tenho presenciado palestras de vários pesquisadores da área que concordam com o fato de que, no Brasil, as escolas bilíngues, em sua grande maioria, têm produzido falantes bilíngues passivos, isto é, falantes que compreendem a língua muito bem, mas que, de fato, não a falam (MARCELINO, 2021). Acredito que a concepção de língua como prática social pode atuar diretamente nessa questão. Isso porque, ao propiciarmos no currículo oportunidades para que os alunos se engajem em atividades sociais reais de uso da linguagem e tenham que experimentar, participar e, efetivamente, agir por meio da linguagem, damos condições para que eles empreguem a língua para performar nesse mundo. Entretanto, comprehendo que isso também está relacionado à necessidade de mudança de concepção de língua, haja vista a noção estrutural ainda direcionar muitas práticas em nosso país. Com as imagens abaixo, exemplifico as práticas sociais desenhadas para a Educação Infantil.

Figura 13 e 14: Exemplos de propostas de práticas sociais no material



Fonte: Saviolli e El Kadri (2022).

As práticas sociais, por se tratarem, em grande parte, de propostas colaborativas que envolvem ou o grupo como um todo, ou grupos menores, podem também ser entendidas como a estratégia chamada de *collaborative grouping* (agrupamento colaborativo) por García e Wei (2014) para o desenvolvimento de conhecimento prévio, autoria e autonomia dos alunos na Educação Infantil.

No próximo tópico, trato da questão do Inglês como língua franca por entender que ILF seja um modo de compreender a língua, portanto, uma atitude perante o modo como o inglês é caracterizado, o que traz aproximações ao conceito de *translanguaging* na sua tentativa de empoderar falantes bilíngues.

Inglês como língua franca

A pesquisa na área do Inglês como língua franca tem avançado e progredido rapidamente ao longo dos anos: desde seu primeiro entendimento como uma “variedade”, a necessidade de “*língua franca core*” (JENKINS, 2000) e, inclusive, de compreensões mais recentes de seu aspecto empoderador, fluído e associado à perspectiva de *translanguage* (GARCÍA, 2009). Contudo, esse progresso e essa rapidez não têm sido idênticos quando se referem à incorporação de ILF nas práticas de sala de aula: há tempos, pesquisadores apontam o distanciamento dessas práticas do desenvolvimento das pesquisas (GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018; SIQUEIRA, 2018).

A adoção da perspectiva de ILF na BNCC (BRASIL, 2018), principal documento orientador para o ensino de línguas no Brasil hoje, que traz a perspectiva de ILF em posição central, parece evidenciar o ILF como orientador das propostas para o ensino de línguas. Contudo, professores e pesquisadores envolvidos com análise de material didático podem atestar que o discurso se faz presente nas novas propostas, mas pouco se alterou em termos de propostas práticas.

Às vezes, a perspectiva de ILF tem sido compreendida de modo equivocado, já que há certa confusão em se falar do uso de ILF *versus* o ensino

de ELF. Vale a pena ressaltar a impossibilidade de se “ensinar ILF”, na minha perspectiva, mas sim de reconhecermos e incorporarmos as implicações de ILF no ensino. Para mim, ELF é atitude, é mudança de perspectiva para os objetivos, propósitos e avaliação no ensino de línguas. Portanto, considerar as implicações de ILF para o ensino parece-me apropriado ao contexto de ensino de Inglês na rede pública, principalmente pelo caráter empoderador projetado por essa perspectiva aos falantes bilíngues. Em El Kadri e Gimenez (2013), já apontamos as principais implicações de ILF, tais como: a descentralização do falante nativo por meio do aumento de variedades, a incorporação de temas que são locais e globais, a cultura dissociada de nações específicas, a incorporação de perspectivas críticas e as habilidades de produção e recepção de textos como sendo foco do aprendizado.

No ***Global Kids***, portanto, tentamos incorporar essas implicações por meio de: a) temas locais/globais trabalhados envolvendo diversidade cultural, racismo, inclusão, identidades masculinas, identidades femininas, outras identidades, empoderamento individual, indígena etc.; b) cultura como discurso não associada a nações específicas; c) inclusão de diversas variedades linguísticas (inglês coreano, queniano, brasileiro, hispânico etc.) disponíveis via código QR; e d) foco na recepção (estórias e músicas) e na produção de textos (práticas sociais).

Languaging e Decoloniadalide

Nessa linha de pensamento, no ***Global Kids***, tentamos pensar nessas implicações e incorporá-las por meio das estórias que são culturalmente responsivas e que, portanto, trabalham com temas e perspectivas que são *globais*, que possibilitam o conhecimento, o respeito e a reflexão a respeito do outro.

Estórias são recursos importantes e poderosos para novas ideias e novos modos de ser. Isso é importante porque, além de propiciar a inserção de perspectivas locais e globais no currículo, permite também uma conscientização sobre visões culturais usadas para promover a justiça social ao incluirmos perspectivas de minorias e trabalhar com questões raciais,

indígenas e culturas geralmente não disponíveis em materiais didáticos. Ademais, isso se torna significativo por *languaging* ser um processo contínuo de nos tornarmos quem somos por meio das práticas sociais, conforme interagimos e criamos significados no mundo (GARCÍA; WEI, 2014). Logo, o acesso a diferentes discursos é essencial ao nosso processo de forjarmos novos modos de ser, de agir e de pertencer.

As estórias que escolhemos permitem o questionamento respeitoso de nossa própria cultura e a do outro e possibilitam que os alunos entendam a si mesmos e uns aos outros a refletirem sobre a diversidade de culturas, perspectivas e experiências de si mesmos. Essa concepção é relativa aos objetivos de se ensinar língua e conteúdo por meio da translinguagem, o que García e Wei (2014) chamam de *identity investment and positionality* (investimento identitário e posicionalidade), ou seja, a ideia de forjar novos modos de ser e agir nesse mundo. Além disso, utilizar estratégias de unidades temáticas e aprendizagem com projetos por meio dos temas escolhidos é um modo de promover conhecimento prévio (*background knowledge*), uma das metas delineadas por García e Wei (2014) para exemplificar os usos de translinguagem. Para os autores, unidades temáticas têm o potencial de integrar a produção de conhecimento e os modos de *languaging*.

A perspectiva decolonial no currículo implica a tentativa de se afastar da imposição de valores do Norte Global que projeta e impõe ênfase no racismo e no patriarcado como definidores de classificações cognitivas, éticas, estéticas, religiosas, econômicas, políticas (MÍGUEL PASSADA, 2019 *apud* LIBERALI, 2021), isto é, uma resposta às necessidades das histórias locais de colonialidade, sendo o colonial entendido como diferentes situações de opressão, definidas por fronteiras éticas, raciais e de gênero. Coaduno com Siqueira (2018) quando esse salienta que o ensino de inglês deveria ser um espaço para a descolonização de crenças e práticas hegemônicas (SIQUEIRA, 2018). Assim, para mim, a educação bilíngue, por se utilizar dessa língua como meio de instrução, também precisa incorporar uma conscientização crítica sobre os efeitos da globalização e da expansão do inglês no mundo e da legitimação dos aprendizes usuários da língua e dos profissionais, até então tidos como intelectuais subalternos (KUMARAVADIVELU, 2016).

No **Global Kids**, por exemplo, a perspectiva decolonial está materializada na inclusão de narrativas diversas advindas do Sul- Global, na educação antirracista e em um prisma contrário à estereotipização das questões de gênero. No portfólio do Pré 1, por exemplo, podemos notar essa materialização por meio da seleção dos livros, dos autores desses livros e das temáticas trabalhadas (Quadro 4).

Quadro 4: Estórias que organizam o material do PRE-K (Pré 1), seus autores, origens e principal tema trabalhado

STORYTELLING	AUTHOR	ORIGEM	THEMES
The name Jar	Choi, Yangsook	Korea	Cultural identity; first day of school; friendship
The proudest blue: a story of Jihab and family	Ibtihaj Muhammad and S.K. Ali	Líbano (chechar)	Family; daily routine; cultural identity; diversity
Sulwe/ Lara´s black dolls	Lupita Nyong'o Aparecida de Jesus Ferreira	Quênia-mexicana Brazilian	Racism; self-esteem; attitudes; Black identities; toys
Just ask	Sonia Sotomayor	Hispano-americana	Differences that makes us Unique
Tough guys have feelings too	Keith Negley	American	<i>Emotions – a book about how everyone gets sad— ninjas, wrestlers, knights, superheroes, everyone . . . even daddies have emotions!</i>
We are water protectors	Carole Lindstrom	American	Indigenous people; water saving
Mae among the stars	Roda Ahmed	Somalia	Empoderamento feminino – sonhos
The boy who grew a forest	<u>Sophia Gholz</u>	American	Empoderamento individual – defesa das florestas

Fonte: A Autora.

O quadro acima permite-nos demonstrar a multiplicidade de discursos geralmente não presentes em materiais didáticos. Traços de decolonialidade podem ser encontrados por meio da inserção de escolhas de narrativas que pertencem ao Sul-Global, como, por exemplo, autores advindos de países como Somália, Quênia, Líbano, Coréia e Brasil. Também se faz presente por meio de discursos que fogem da norma da colonialidade ao trazer outras possibilidades de ser e agir no mundo para além das determinadas pelo Norte-Global: o discurso de indígenas, do poder feminino, da quebra de padrões do que é ser homem (homem não chora!), do entendimento de cultura como discursos identitários, pela discussão sobre a diversidade e o racismo.

Portanto, para mim, por meio de estórias que trazem vários modos de ser e pertencer a este mundo, associadas às diferentes variedades linguísticas encontradas nesse processo e às temáticas trabalhadas – como podemos evidenciar no Quadro 4 – é também um modo de decolonizar a educação bilíngue e os entendimentos coloniais sobre língua, raça e gênero que têm reforçado as desigualdades e a opressão de muitos. Concatenado à pedagogia de *translanguaging*, podemos educar de modos mais inclusivos, os quais nos levarão, sem dúvida, a perspectivas de justiça social e letramento racial crítico (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021; ZANCOPÉ; EL KADRI, 2021) para materiais voltados à educação bilíngue.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentei exemplos de materialização de princípios que nos guiaram na elaboração das propostas didáticas do Global Kids. Demonstrei as maneiras pelas quais o construímos para tentar resistir a atitudes coloniais próprias do ensino *de* inglês que também permeiam as práticas do ensino *em* inglês (já que toda a disciplina tem sido construída com base em princípios desenvolvidos durante e pela colonização global). Tentamos resistir ao colonialismo próprio que impera ao se ensinar essa língua, pensando em maneiras de desconstruir currículo e empoderar falantes multilíngues que podem e (usam!) essa língua a seu favor (RAJAGOPALAN, 2009). Assim, articulei os conceitos da perspectiva hetero-

glóssica e especifiquei como se deu a transposição didática dos princípios da pedagogia plurilingue, da integração curricular (língua e conteúdo), da linguagem como prática social, da perspectiva do inglês como Língua franca, do conceito de *languaging* e Decolonialidade¹². A perspectiva que aqui discuto traz implicações para a formação de professores para a educação plurilíngue. Para García e Wei (2014), professores precisam conhecer e compreender sobre os alunos e suas famílias, ser conscientes da diversidade linguística e ver seus alunos como pessoas, e não números, além de ter consciência *glotopolítica* da língua que ensinam. Com base na trajetória experienciada nos cursos de formação de professores para a educação bilíngue, no trabalho realizado com professores da escola bilíngue pública e na produção de material didático para esse contexto, aponto que o maior desafio em nosso contexto para pensarmos em uma formação de professores para o contexto bilíngue está em conseguirmos desafiar a concepção monolíngue e monoglóssica que tem nos orientado e, assim, desenvolver mudança de concepção para o entendimento do fenômeno da translinguagem enquanto pedagogia e promover consciência crítica da sociopolítica que envolve a língua que ensinamos e, principalmente, do seu caráter como uma língua franca, que tem poder de acirrar ainda mais as desigualdades sociais. Precisamos nos basear em tais concepções para podermos construir currículo e pedagogia apropriados ao nosso contexto. Uma formação que não desafie as concepções de sujeito, de visão monolíngue e do *status* da língua que ensinamos na sociedade prestará um desserviço à educação bilíngue. Sem as teorias mais recentes de visão de sujeito bilíngue e de concepção de língua, continuaremos a reforçar identidades coloniais.

12 Contudo, preciso, então, reconhecer as limitações da proposta. Tenho certeza de que fomos coloniais em muitos momentos da proposta didática, perpetuando propostas monolíticas e monoglóssicas, que contradizem a perspectiva teórica aqui delineada. Contudo, essas contradições e limitações serão abordadas em outro texto, pois entendo que uma profunda reflexão sobre isso demanda tempo, espaço e distanciamento da proposta que acabamos de delinear. Enquanto profissional da área de Linguística Aplicada, também me coloco nesse processo de transformação, de tentativa de transpor e criar novas práticas em colaboração com outros profissionais e que esse material demonstra apenas o início desse trabalho. Também estou ciente de que, com a pilotagem que acontece neste ano, seremos capazes de evidenciar tantas outras limitações e possibilidades da proposta.

Para mim, a educação bilíngue e a formação de professores precisam atuar partindo dessas noções para que a educação bilíngue seja transformadora, e não colonizadora. Não haverá transformação sem o reconhecimento de novas concepções do sujeito bilíngue e do que seja essa língua (no caso desse capítulo, a língua inglesa), pois tais conceitos impactam diretamente nas práticas escolares da educação bilíngue. Coadunar com a perspectiva de bilinguismo dinâmico, conforme delineado por García (2009), implica, necessariamente, em uma pedagogia translíngue.

Enfim, almejo uma educação bilíngue crítica por acreditar no inédito-viável (FREIRE, 2011) que representa a concretização de sonhos que eram tidos/vistos como impossíveis (inviáveis), mas que, no presente, podem ser vistos como possibilidades (viáveis), caso seja adotada uma postura crítica de ação transformadora que viabilize a análise da realidade a partir de ações coletivas (FREIRE, 2011). Assim, como formadora, de professores de língua, pesquisadora na área de estudos da linguagem e da educação e mãe de “bilinguinhas”, espero contribuir para o debate e para a construção de práticas formativas críticas para o contexto bilíngue, somando a outros discursos e experiências. Não tenho outro modo de entender minha experiência a não ser atuar em prol de estratégias criativas que sirvam como superação de obstáculos (situações-limite). Isso por que, uma vez criados os atos-limite, temos a oportunidade de nos encaminharmos para a instituição dos inéditos, para a realização de sonhos (inéditos) possíveis (viáveis) na ação educativa, no processo formativo (FREIRE, 2011) em busca de “novos modos de ser e linguajar para que possamos agir diferentemente no mundo” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 138).

Para saber mais....

De OLIVEIRA, L.C.; HÖFLING C. Bilingual Education in Brazil. In: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. (Eds.). **Policy Development in TESOL and Multilingualism**. Springer: Singapore. 2021., p. 25-37. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-16-3603-5_3. Acesso em: 31 mar. 2022.

EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B.; SANTOS, C.G. Rumo à uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. **Revista Entretextos**. No prelo.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B. Sonhar, ousar e esperançar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. No prelo.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.S. **Educação bilíngue, e agora? (Trans)formando saberes na educação de professores.** Ed. Santillana. No prelo

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 set. 2022.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben the lived experience of language. **Urban Languages and Literacies**, Albania. p.2-16, 2015. Disponível em: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben-libre.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n.5, p. 503-523, Dec. 2012. DOI:10.1093/applin/ams056. Disponível em: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BLOMMAERT, J. Language, asylum, and the national order. **Urban Language & Literacies**, Chicago, v. 50, n. 4, p. 415-444, Aug. 2009. DOI: 10.1086/600131. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/600131>. Acesso em: 20 set. 2022.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture** (Impresso), Maringá, v. 35, p. 125-133, 2013. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOURA, S. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS, A. J.; ARAUJO, A. L.; TIROLI, L. G. (org.). **Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade**. Londrina: Moriá, 2022. p.575-594.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.; CALVO, L.C. **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. New York: de Gruyter Mouton, 2018..

- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translaguaging: language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave Pivot, 2014.
- GROJEAN, F. **Life with two languages**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- HELLER, M. Bilingualism as ideology in practice. In: HELLER, M. **Bilingualism as social approach**. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007. p.1-22
- KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, [S.I.], v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.
- JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIMA, G. S.M. A. **“Can we favelados Speak English?”**: o programa de educação bilíngue de duas comunidades do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42.
- LIBERALI, F. **A perspectiva decolonial na Educação bilíngue**. Apresentação oral, curso de Formação em Educação Bilíngue, 2021.
- LIBERALI, F.; MEGALE, A. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguistic perspective. **Colombian Applied Linguistic Journal**, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016. ISSN: 0123-4641. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412016000200008. Acesso em: 20 set. 2022.
- MAKONI, S.; PENICOOK, A. **Desinventing and Reconstituting Languages**. Cleveaton, UK: Multilingual Matters, 2007.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significados e expectativas. **Revista Intercâmbio**, Snao Paulo, v. 19, p.1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 20 set. 2022.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil. **Apresentação oral**, Curso de Formação Continuada em Educação Bi/Multilíngue, 2021.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem:ReVEL**, [S.I.], v. 3, n. 5, ago. 2005. ISSN: 1678-8931. Disponível em:http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

- MEGALE, A. H. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. H. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.
- MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas?: a construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora. p. 90-102, jan. 2009. ISSN: 1982-2243. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo062.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653/27431>. Acesso em: 20 set. 2022.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B. Sonhar, ousar e esperançar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. No prelo.
- MOURA, S. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 269-295.
- OLIVEIRA, L. C. A language-based approach to content instruction (LACI) for English language learners: Examples from two elementary teachers. **International Multilingual Research Journal**, Reino, Unido, v. 10, n.(3, p.217-231, 2016. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.
- OLIVEIRA, L.C.; HÖFLING C. Bilingual Education in Brazil. In: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. (Eds.). **Policy Development in TESOL and Multilingualism**. Springer: Singapore. 2021., p. 25-37. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-16-3603-5_3. Acesso em: 31 mar. 2022.
- RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. In: GONÇAVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 97- 107.
- ROCHA, C. H.; MEGALE, A. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/1678-460x202151788. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2733>. Acesso em: 20 oct. 2022.
- SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. O.; EL KADRI, M.S. Letramento racial crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, UEL, Londrina, v. 1, p. 36-48, 2021. DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2p153. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357941917_Letramento_Racial_Critico_na_construcao_da_Educacao_Antirracista_nas_aulas_de_lingua_inglesa_da_Educacao_Basica. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença.* Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 93-112, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 20 set. 2022.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. Translanguaging. *In: NOBLIT, G. (Ed.). Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford: Oxford University Press, 2017.

WALSH, C. Decolonial pedagogies walking and asking: notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, [S.I.], v. 34, n. 1, p. 9-21, 2015. DOI: 10.1080/02601370.2014.991522. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053763>. Acesso em: 20 set. 2022.

WIDA. *WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten–grade 12*. Board of Regents of the University of Wisconsin System. 2020. Disponível em: <https://www wida us/standards/eld aspx>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ZANCOPE, T.; EL KADRI, M.S. Affordances do protótipo “Teaching English To Teachers”: contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do webcurrículo para as aulas de inglês na formação de professores de línguas. *Ilha do Desterrro*, v. 74, p. 463-491, 2021

“TOUGH GUYS HAVE FEELINGS TOO” E “MAE AMONG THE STARS”: RECRIANDO IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BI/MULTILÍNGUE POR MEIO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA A ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA

Michele Salles El Kadri

Vivian Bergantini Saviolli

Andressa Molinari

Introdução

“Menino usa azul, menina usa rosa!”, “menino não chora!”, “menina brinca de casinha e de boneca!”, “jogar futebol é coisa de menino!”. Essas e outras afirmações sobre o que é próprio das identidades femininas e masculinas são constantemente observadas no ambiente escolar, o que cria representações do que é ser mulher ou homem na nossa sociedade. Tais representações estão naturalizadas no discurso da sociedade e têm sido reforçadas diariamente. Um exemplo disso foi a fala da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos¹, que recentemente, afirmou que o Brasil está em “nova era” em que “menino veste azul e menina veste rosa”. O problema com essas representações está no fato de que, enraizadas cultural e ideologicamente, acabam por reproduzir o sexismo, o machismo e a reforçar a ideia de uma história única, como nos lembra Chimamanda. Além disso, cria representações estereotipadas de gênero e impacta pro-

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2022.

fundamente as identidades, principalmente daqueles que fogem da norma considerada “apropriada”.

As representações sobre ser menino e ser menina, anunciados na maioria dos livros didáticos atuais, “revelam que gênero e sexualidade ainda perpassam pela produção da Biologia e da Ciência, da Psicologia e da produção pedagogizada da infância e Educação Infantil” (SILVA *et al.*, 2021, p. 82), o que implica a construção das “representações sobre masculinidade e feminilidade a partir do que vem sendo representado como natural, correto e legítimo”, por meio de uma lente colonial. Assim, novas narrativas e novos discursos tem potencial incluente e empoderador, se inseridos nos currículos escolares.

Entendendo a educação infantil como um momento propício para o início de uma (re)construção de pensamentos, de valores, de conhecimento e de identidades, desafiar discursos hegemônicos nesta etapa da escolarização se faz primordial. Em Megale, El Kadri e Saviolli (no prelo), analisamos propostas didáticas que trazem as narrativas advindas de famílias coreanas e de famílias muçulmanas; e em El Kadri, Saviolli e Santos (no prelo), focamos no trabalho pedagógico com o discurso antirracista. Este capítulo faz parte desta série de artigos que argumentam em prol da inserção de narrativas e de discursos mais empoderadores na educação bilíngue que desafiem concepções de discursos únicos e que, de acordo com Candau (2008), possibilitem combater as questões relacionadas às constituições de poder por pequenas e específicas parcelas da sociedade que perpetuam práticas coloniais.

Trazer outras narrativas para o contexto escolar é primordial para uma educação que se pretende crítica. Conforme apontamos em Megale, El Kadri e Saviolli (no prelo),

Acreditamos que, por meio de histórias que apontam para vários modos de ser e pertencer a este mundo, associadas à diversidade de discursos, são modos de decolonizar a educação bilíngue e os entendimentos coloniais sobre língua, raça e gênero que têm reforçado as desigualdades e a opressão de sujeitos que não se encaixam nos padrões patriarcais e eurocêntricos que historicamente nos estruturaram.

Assim, reforçamos que essa questão se amplia ainda mais na educação infantil bilíngue de línguas de prestígio² pelo fato de que, geralmente, a maioria das escolas bilíngues são de cunho privado, e muitas vezes priorizam conhecimentos e materiais advindos de países do Norte-Global, com poucas possibilidades de inserção de vozes que foram historicamente ignoradas em seus modos de sentir, de viver e de produzir conhecimento. Pela perspectiva heteroglóssica de Educação Bi/Multilíngue que nos filiamos, é inerente um sentido amplo e multifacetado em relação à linguagem que contemplam questões discursivas, multiplicidade de vozes e diversidade linguística que desafiam padrões hegemônicos (BLACKLEDGE; CRE- ESE, 2014).

Portanto, neste capítulo, objetivamos apresentar possibilidades de trabalho com a educação infantil que exemplifiquem discursos e narrativas empoderadoras sobre as identidades femininas e masculinas. Em vista disso, trazemos excertos do portfólio *Global Kids* (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022), e discutimos a importância dessas narrativas como parte do currículo da educação infantil bi/multilíngue de línguas de prestígio, na busca de promover uma educação decolonial e intercultural.

Para tanto, primeiramente discutimos a relação entre Educação Bi/Multiíngue, Decolonialidade e Interculturalidade Crítica, e em seguida, a relação entre gênero e livro didático (LD). Focamos, então, em exemplos, extraídos do portfólio bilíngue *Global Kids*, atividades de duas unidades didáticas que partem das histórias *Tough guys have feelings too*, de Keith Negley e *Mae among the stars*, de Roda Ahmed, argumentando que a escolha intencional de histórias infantis, que visam a superação do daltonismo cultural, propagado pelo caráter monocultural de nossas escolas, tem a potencialidade de promover o acesso a outras narrativas e discursos para a formação de sujeitos agentivos, responsivos e mais solidários (MEGALE; EL KADRI; SAVIOLLI, no prelo).

2 Reconhecemos e valorizamos os demais contextos de educação bi/multilíngue: comunidade surda, indígena, de imigrantes e de regiões de fronteiras. No entanto, neste trabalho discorremos sobre o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio que compreende duas línguas de prestígio para a instrução dos conteúdos curriculares: a língua adicional pelo seu *status* na sociedade e a língua de nascimento ensinada nas escolas, que também assume um caráter de prestígio.

Na seção que segue, focamos na relação entre Educação Bi/Multilíngue, Decolonialidade e Interculturalidade Crítica.

Educação Bi/Multiíngue, Decolonialidade e a Interculturalidade Crítica: caminhos possíveis

As relações entre educação bi/multilíngue e cultura são popularmente relacionadas, como se o fato de promovermos educação bi/multilíngue fizesse com que automaticamente desenvolvêssemos competências multiculturais com nossos alunos (MEGALE; LIBERALI, 2021). Entretanto, a educação bi/multilíngue envolve contextos múltiplos que possuem características e objetivos bastante diversos. García (2009) aponta para quatro grandes tipos de educação bilíngue, ancorados por lentes monoglóssicas (subtrativo e aditivo) e heteroglóssicas (recursivo e dinâmico). Considerando o contexto de educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, foco deste livro, nos aprofundamos na concepção heteroglóssica de educação, e visamos apontar como ela tem o potencial de promover uma educação que se alinha com os princípios da decolonialidade.

Pelo viés heteroglóssico, as práticas fluidas de sujeitos bilíngues e o uso de seus recursos multimodais são reconhecidos e valorizados, procurando se afastar das tradicionais posições de poder ocupadas por línguas nomeadas³. Segundo García (2009, p. 188), “os modelos de educação bilíngue heteroglóssica apoiam a interação linguística de crianças com diferentes práticas de translinguagem e constroem o bilinguismo de acordo”. Ultrapassando as questões linguísticas, que normalmente são muito evidenciadas nas discussões na área, essa concepção entende a educação bi/multilíngue como recurso (GARCÍA, 2009) e a partir de uma visão Bakhtiniana a perspectiva heteroglóssica também abarca implicações sociais, políticas e históricas (BLACKLEDGE; CREESE, 2014).

3 Partimos da perspectiva de que línguas nomeadas são construções sociais, históricas e ideológicas (MAKONI; PENNYCOOK, 2010) que remetem à formação dos Estados-nação em meados de 1800. “Uma língua nomeada, segundo Otieguy, García e Reid (2015), é definida pela afiliação social, política e étnica de seus falantes. Os autores explicam que as duas línguas nomeadas de um sujeito bilíngue existem apenas em uma visão externa de seu multilinguismo. Do ponto de vista interno do falante, há apenas seu repertório, que pertence apenas ao falante, não há qualquer língua nomeada (OTHEGUY; GARCIA; REID, 2015)” (ROCHA; MEGALE, 2022, p. 3).

As proposições de princípios pedagógicos que Blackledge e Creese (2014) se utilizam na promoção de práticas heteroglóssicas envolvem esse sentido amplo e multifacetado inerente à linguagem que contemplam questões discursivas, multiplicidade de vozes, diversidade linguística e desafiam padrões hegemônicos, características marcantes da decolonialidade e interculturalidade crítica. É essa multiplicidade de vozes, inerente à perspectiva heteroglóssica, que este capítulo visa permear.

Os estudos decoloniais, liderados por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar e Ramón Grosfoguel e pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, dialogam com uma perspectiva heteroglóssica de educação bi/multilíngue ao propor uma ruptura com a colonialidade do poder, saber e ser (BAL-LESTRIN, 2013), enraizada em nossa sociedade, como consequência da colonização europeia. Para Maldonato-Torres (2007), a colonialidade permeia os mais diversos contextos, desde os materiais didáticos ao senso comum, ou seja, “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

A decolonialidade surge como um movimento de resistência aos padrões hegemônicos e hierárquicos instituídos pelo “homem heterossexual/branco/ patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu” (GROSFOGUEL, 2008, p. 113). Já a interculturalidade crítica (WALSH, 2010; CANDAU, 2008) é um “instrumento essencial e estratégico em relação à educação” (RAMOS; NOGUEIRA; FRANCO, 2020, p. 8) na promoção de uma educação decolonial que visa incorporar, reconhecer e valorizar discursos e narrativas que admitem outras lógicas e formas de ser e agir no mundo, que se afastam da norma colonial. No terceiro capítulo deste volume, Megale se aprofunda nessa perspectiva e em seus princípios e nos mostra como esse referencial pode contribuir para a decolonização dos currículos escolares.

Em consonância com Megale e Liberali (2021), acreditamos que através da intencionalidade pedagógica, de forma organizada e sistematizada, é possível promovermos o acesso a diferentes perspectivas e concepções de poder, saber e ser que têm como princípio uma educação bi/multilíngue heteroglóssica, decolonial e intercultural.

Na próxima seção, falamos brevemente da relação entre gênero e livro didático.

A relação entre gênero e o livro didático

É na educação infantil que a criança geralmente tem sua primeira experiência em espaços coletivos estruturados que extrapolam suas vivências familiares, naturalmente mais restritas. Esse processo formal de aprendizagem para os pequenos, segundo a BNCC, deve envolver alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que “possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 38). O “conviver”, especialmente na educação infantil, envolve uma interação intensa com o outro - crianças e adultos -, e são nas tensões provenientes desses diversos encontros que a criança tem a possibilidade de reconhecer e valorizar as diversas identidades sociais e culturais, bem como construir sua própria identidade. No entanto, como afirma Maldonado-Torres (2007), o pensamento colonial se faz presente no nosso cotidiano, inclusive e especialmente no âmbito escolar. Por isso, é necessário refletir sobre os discursos, as identidades sociais e as culturais que temos evidenciado desde a educação infantil.

Joan Scott (1990) explica que o gênero tem uma abrangência social, marcado pela diferença entre o feminino e o masculino. Essa relação desigual leva a construção de papéis culturais e sociais de produção e reprodução de padrões hegemônicos do que é ser. Para o autor, o gênero “torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. (...) uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres” (SCOTT, 1990, p. 76).

No que se refere ao trabalho com gênero, a análise de Bandeira e Velozo (2019) apresentam um comparativo das duas últimas versões da BNCC. Logo, os autores nos mostram que expressões como identidade de gênero, por exemplo, foram retiradas, evidenciando o apagamento dos termos relacionados a esse tema, e a outros, tais como etnia, raça, etc. Como

se pode observar nos trechos das competências gerais da BNCC abaixo, nas versões de 2017 e 2018 do documento:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza. (BRASIL, 2017, p. 18).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, questões de discriminação e desigualdade de gênero sofrem um apagamento. Ainda na esteira dessa dita neutralidade buscada pelos documentos, o Programa Escola sem Partido (PL 246/2019), em seu Artigo 2º, afirma que o poder público (nesse caso o sujeito é oculto) não irá permitir “qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (BRASIL, 2019). Da mesma forma, trechos que tratavam sobre sexualidade, quer seja identidade, expressão ou papel de gênero, também foram omitidos do Plano Nacional de Educação (PNE).

Porém, a partir da compreensão da escola enquanto espaço de socialização do saber e formação humana crítica, as reflexões que abordam temas transversais, tais como, este trabalho, se tornam essenciais para a desmistificação de questões relacionadas a preconceitos e a discriminações de gênero, e promoção de uma formação voltada para impulsionar debates sobre o tema de igualdade de gênero. Segundo Meyer (2005), a conceituação de gênero pode abranger todas as formas de construção social, cultural e linguística. Esse desencadeamento produz e caracteriza o que nomeamos

de feminino e masculino. Essa conceituação produz um distanciamento entre o que se denomina de papel e/ou função social do gênero feminino e masculino, levando a modos de representação que levam a manutenção de ideologias de gênero.

Assim como os estudos de Meyer (2005), Felipe (2004) argumenta que o espaço escolar apenas reafirma formas de masculinidade e feminilidade já interpretadas como normais, e o que se distancia desse padrão hegemônico colonial, é compreendido como desviante. Desse modo, a escola, imersa nas contradições da sociedade, pode produzir e reproduzir padrões de desigualdade e de diferença, ou por meio de uma perspectiva crítica de ensino decolonizar tais perspectivas.

Bandeira e Velozo (2016) e Bandeira (2016) realizaram pesquisas com base em imagens trazidas em livros didáticos que evidenciam que as apostilas da educação infantil ainda representam cargos de chefia de maneira sexista, colocando em sua maioria homens em posições de poder. Assim, os livros didáticos têm uma tendência a reproduzir significados sobre gênero e sexualidade que levam a manutenção de hierarquias sociais. É necessário problematizar essas questões, e levar as crianças a mobilizar conhecimentos para compreender que o espaço social da sala, assim como a realidade, é uma das instâncias onde o conflito precisa estar presente. Destarte:

(...) o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também, institui este mesmo mundo, ao mesmo tempo em que reflete os condicionantes e o perfil de cidadão desejado. A suposta neutralidade cultural do livro didático, sua aparente instrumentalização, são garantias de sua eficácia social; portanto, ele pode ser posto a serviço de todas as causas. Com efeito, o livro didático presta-se aos rituais culturais de sociabilidade e enquanto tal inscreve-se em relações dadas, historicamente construídas, e sempre abertas às ressignificações. (LIMA, 2012, p. 149).

O LD é um instrumento de construção de identidades, em que muitas crenças e ideologias estão imbricadas em maior ou menor medida, e como recurso didático ele tem seu reconhecimento na formação. Nesse sentido, com vistas a uma formação crítica que busca decolonizar não somente o currículo, mas também as práticas pedagógicas, é preciso que ele seja capaz de desafiar padrões de heteronormatividade e de desigualdade de gênero. Para além das questões biológicas, é necessário discutir os aspectos sociais e culturais que permeiam a construção das identidades dos sujeitos, reduzindo assim as chances de transformar o LD em mero reproduutor de padrões sociais, e fazer dele instrumento de emancipação humana.

Na próxima seção, contextualizamos o portfólio Bilíngue *Global Kids*.

O portfólio⁴ Bilíngue: Global Kids

A coleção *Global Kids:Portfólio bilíngue* (EL KADRI; SAVIOLLI, 2021) é composta por 5 volumes, contemplando a creche e a pré-escola, sendo destinada às escolas bilíngues de línguas de prestígio (inglês e português) que pretendem ter entre 30% a 40% do conteúdo curricular ministrado em língua inglesa (segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue). Foi elaborada com o intuito de materializar a perspectiva heteroglóssica de Educação Bilíngue, a qual nos filiamos e explicitamos na seção Educação Bilíngue e Decolonialidade. Essa perspectiva considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas (GARCÍA, 2009) e, desse modo, uma língua contribui para a aprendizagem da outra. Assim, entendemos que os sujeitos não só aprendem duas línguas, mas também ampliam multimodalmente seu repertório para viver contextos múltiplos. Isso significa que o sujeito bilíngue deve ser pensado a partir do conceito de repertório linguístico, uma vez que bilíngue é aquele que consegue interagir e dar conta das demandas do contexto em que está inserido por meio das lín-

⁴ Optamos por um modelo de portfólio que permite à criança interagir com as propostas de sala de aula. O aluno é convidado a criar e representar as suas construções de significado no decorrer do ano letivo, como uma coletânea de atividades que nos possibilita acompanhar seu desenvolvimento. Esse formato nos permite ter maior liberdade para a produção dos estudantes e não possui a estrutura rígida encontrada em materiais didáticos.

guas que o constituem. Portanto, a visão de sujeito bilíngue adotada pelo *Global Kids* se distancia da noção popular do sujeito bilíngue associada ao falante nativo, em que ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas “perfeitamente”. A integração dos conteúdos curriculares do material foram previstos conforme a BNCC (2018), com instrução em duas línguas. Desse modo, foi organizada por meio de práticas sociais infantis: o brincar (para o berçário I e II), o cantar (maternal), o ouvir e o contar histórias (Pré-I e Pré-II).

Neste texto, nos concentramos no material do Pré-I (*Pre- K*) para exemplificar as escolhas dos discursos e narrativas - neste capítulo, com foco no gênero - com a intenção de promover experiências pautadas na interculturalidade. Enfatizamos que visando promover o uso de repertórios linguísticos múltiplos (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021), a coleção contempla atividades tanto na língua inglesa, como na língua portuguesa, dando também visibilidade para a língua de nascimento dos alunos, de forma que uma língua complemente a outra na construção do conhecimento.

E na sala de aula? A proposta com as unidades temáticas: *Tough guys have feelings too* e *Mae among the stars* no material didático *Global Kids*

Conforme explicitamos, o LD tem um papel essencial no processo de desconstrução de estereótipos e de forjar novas representações. Isso porque, enquanto artefato social, cultural, histórico e ideológico, ele pode perpetuar ou contribuir para a superação da maneira com que os papéis sociais são representados. A discussão sobre o LD no currículo escolar, conforme realizada em seção anterior, é de grande valia para compreendermos a proposta realizada no portfólio bilíngue *Global Kids* a fim de verificar sua contribuição para a superação da maneira com que os papéis sociais são representados e forjados como identidades interculturalmente críticas.

Nas unidades que aqui analisamos, os dois livros de histórias, que organizam as unidades, colaboram para a quebra de representações coloniais: em um deles contesta-se a noção de homem como sujeito que não deve

expressar emoções, e no outro a busca é pelo empoderamento da mulher na escolha da profissão. Foi isso que a proposta que parte das histórias *Tough guys have feelings too* e *Mae among the stars* objetivaram fazer em um contexto de Educação Bi/Multilíngue pública.

Ambas as histórias trazem discursos que quebram a ótica naturalizada dos gêneros ao propor perspectivas de que os meninos também podem sentir frustrações e chorar, e que as meninas podem ser o que quiserem.

Em *Tough guys have feelings too*, de Keith Negley, a narrativa desafia o discurso tradicional de que o homem não pode expressar suas emoções, permitindo assim, o reconhecimento dessas emoções e o modo como elas nos afetam. Na educação infantil, desafiar esse discurso pode ser uma das formas de se propor uma ruptura com a colonialidade do poder, saber e ser (BALLESTRIN, 2013).



Nas atividades que seguem, a primeira, em língua portuguesa e a segunda, em língua inglesa, trabalha-se com o reconhecimento das emoções. Assim, a atividade possibilita que os alunos percebam que todos temos diferentes sentimentos e emoções, um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EO01) da BNCC (BRASIL, 2018). Desse modo, ao mesmo tempo que aprendem a fazer gráficos e a “quantificar” as emoções dos amigos, a atividade tem potencial de criar o sentimento de empatia e de compreensão do próprio *self*.

Imagen 1 - Portfólio *Global Kids*

Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 96)

No que se refere às competências socioemocionais, a BNCC (2018), em um dos campos de experiência, nos apresenta o *Eu, o Outro e o Nós* que busca desenvolver o respeito pelo outro e pela diversidade. Isto é, como se conhecer e cuidar da saúde emocional, objetivando que as crianças tornem-se capazes de reconhecer suas emoções e das pessoas que as cercam. Segundo a normativa, “nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (BRASIL, 2018, p. 40). O documento menciona ainda que é preciso desenvolver a empatia e a capacidade de acolher a diversidade. Tais competências estão inseridas em todo o processo de ensino/aprendizagem e levam em consideração que as identidades são construídas individual e coletivamente, não de forma natural e espontaneamente, mas sim com base na intencionalidade educativa (BRASIL, 2018).

Essas atividades que trabalham com sentimentos e emoções se tornam significativas principalmente porque a associação da racionalidade ao gênero masculino e a emoção ao feminino, perspectiva ainda latente em nossa sociedade, faz com que homens aprendam desde cedo a regular a

forma como demonstram seus sentimentos (VALE DE ALMEIDA, 1995). Rompendo com os padrões de gênero, marcas do colonialismo, o livro *Tough guys have feelings too* apresenta super-heróis e outros estereótipos de personificação máxima da masculinidade, tais como pirata, cavaleiro, ninja, motoqueiro, em situações de vulnerabilidade, tristeza, frustração, solidão, etc., mostrando que as emoções são inerentes aos seres humanos e que, independente de ser menino ou menina, todos os sentimentos precisam ser acolhidos.

Segundo Goleman (2011), é necessário reconhecer o poder das emoções e desenvolver sujeitos emocionalmente alfabetizados. Desta forma, a escola também deve ser um espaço de aprendizado sobre os sentimentos para que meninos e meninas aprendam a nomeá-los, reconhecê-los e manejá-los, sem que se sintam julgados pela expressão de suas verdadeiras emoções. Vale ressaltar que a demonstração de empatia e a percepção acerca dos seus sentimentos e dos outros é um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, de acordo com a BNCC (2018).

Na atividade a seguir, vemos que questões, como insegurança, medo, dificuldade de se expressar e compreender os próprios sentimentos são abordados. Para além de nomear os sentimentos em língua inglesa, a atividade almeja desenvolver a habilidade de “(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.” (BRASIL, 2018, p. 45), objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do campo *O eu, o outro e o nós*.

Imagen 2 - Portfólio *Global Kids*



Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 100)

Após o reconhecimento das emoções e sentimentos, as crianças são levadas a pensar sobre suas melhores qualidades, se associando a super-heróis que possuem habilidades específicas. Assim, na primeira atividade que segue, os alunos desenham um autorretrato e colam os seus “superpoderes”. Como prática social, as crianças se engajam em um desfile de super-heróis, propiciando o trabalho corporal para expressar sentimentos, sensações e emoções em que se objetiva “Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.” (BRASIL, 2018, p. 47), do campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos* e criando seu próprio nome como super-herói associado à sua qualidade.

Imagen 3 - Portfólio *Global Kids*

ARTS - THESE ARE MY BEST QUALITIES

WE SAW IN THE BOOK THAT HEROES HAVE SUPERPOWERS, BUT ALSO HAVE FEELINGS. WE CAN BE PHYSICALLY DIFFERENT, BUT WE ALL HAVE FEELINGS. SHOWING OUR FEELINGS MIGHT HELP US UNDERSTAND THEM BETTER. HEROES' SUPERPOWERS ARE THEIR BEST QUALITIES. WE JUST HAVE TO FOCUS ON OUR QUALITIES, ON OUR SUPERPOWERS!!! WHAT ARE YOUR BEST QUALITIES? TELL THE TEACHER YOUR QUALITIES. THEN, DRAW YOURSELF AND CUT OUT AND PASTE YOUR QUALITIES!

LANGUAGE SPOT

I AM HONEST/BRAVE/FUNNY

NGSS: ELD-SEAS-Motion | LF: Identify and use their best qualities. Read and perform experiences | ELD-LA-Narrative, Interpretive LF: Identifying major events. ELD-LA-Narrative, Expressive | LF: Describe story events.

Global Kids Pre-K

Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 105-108)

De acordo com Vygotsky (1978), a brincadeira organiza as emoções da criança, pois esta reproduz suas percepções de situações vivenciadas no brincar. Desta forma, a brincadeira de faz-de-conta, em que a criança se caracteriza como uma personagem com superpoderes, a encoraja a valorizar suas qualidades. Além disso, a narrativa da história reafirma a importância de expressar seus sentimentos, sendo uma menina, um menino ou até um super-herói.

Agora, passamos para a análise de *Mae among the stars*, de Roda Ahmed. Nessa obra, conhecemos a história de uma menina negra, Mae, que sonha em se tornar uma astronauta para dançar no espaço. No entanto, ela perde sua autoconfiança quando sua professora questiona “Mae, você tem certeza que não quer ser uma enfermeira? A enfermagem seria uma boa profissão para uma pessoa como você.” (AHMED, 2018, n.p). Apesar da decepção, a menina é encorajada pelos seus pais a se dedicar para realizar seu sonho e perseguir a profissão escolhida, alimentando o discurso de que mulher pode ser o que quiser, desde que acredite e trabalhe para chegar ao objetivo.



A história de Mae traz uma narrativa que quebra com o discurso colonial do lugar da mulher no mercado de trabalho. Scott (1991, p. 428) aponta que são os discursos masculinos que legitimam “uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certos empregos, substituindo-as sempre por baixo de uma hierarquia profissional”. Inspirada em uma história real, uma mulher negra que se torna astronauta, o livro traz representatividade feminina e encoraja meninas a serem o que elas quiserem, a seguir seus sonhos e carreiras, mostrando que meninas podem se engajar em atividades e profissões que têm a figura masculina socialmente instituída como a correta. Esses discursos e narrativas são significativos para o trabalho na Educação infantil bilíngue porque “é preciso questionar com urgência o processo de produção cultural da infância e as formas de representação da criança na sociedade” (SILVA *et al.*, 2021, p. 66), já que estudos demonstram que os textos e as imagens dos materiais didáticos “promovem educação no espaço escolar para meninos e meninas, seguindo uma norma binária e sexista”, que, portanto, “vêm produzindo representações de gênero e sexualidade numa perspectiva de nomear e produzir a diferença”, o que está intimamente relacionada à produção da masculinidade e da feminilidade” (SILVA *et al.*, 2021, p. 82).

Na atividade intitulada *What girls can be?* apresentamos uma proposta que tem como objetivo a quebra de padrões e estereótipos de gênero. Nas

imagens vemos profissões diversas, e muitas ainda tidas como masculinas, representadas por meninas e vice-versa. O objetivo é buscar a (re) construção de identidades de padrões de heteronormatividade. O discurso implícito, trazido por essa atividade, é que, provavelmente, os alunos associam determinadas profissões como sendo apropriadas às mulheres e determinadas profissões apropriada aos homens, o que permitirá a reflexão, o questionamento e a possibilidade de acesso ao discurso de que a carreira escolhida se dissocia do gênero. Essa atividade coloca as crianças para refletirem sobre o que podem ser, possibilitando a discussão sobre as representações das crianças sobre as identidades sociais das mulheres. Isso é importante porque incorporar, reconhecer e valorizar discursos e narrativas que admitem outras lógicas e formas de ser e agir no mundo nos afastam da norma colonial (CANDAU, 2008). Assim, as atividades propostas por meio desta história trazem o discurso de empoderamento feminino por meio da inserção da mulher na ciência. Isso é importante porque, como a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, responsável pela educação da criança, neste contexto elas aprendem a conviver em grupo e a interagir com uma diversidade de pessoas, o que possibilita aprendizagens diferenciadas, troca de experiências significativas para o seu desenvolvimento e acesso a discursos para além do seu círculo familiar.

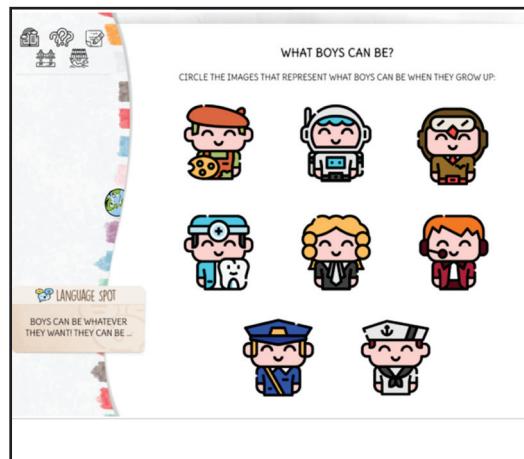
Imagen 4 - Portfólio Global Kids



Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 149)

Como a atividade é seguida de outra similar que realiza a mesma pergunta para os meninos, é possível acessar as ideologias que permeiam o imaginário das crianças e a problematizar as narrativas excluidentes. Assim, a ideia é que as crianças percebam que elas podem circular por todas as profissões, rompendo com a organização de trabalho estruturada a partir da colonialidade do poder (BALLESTRIN, 2013).

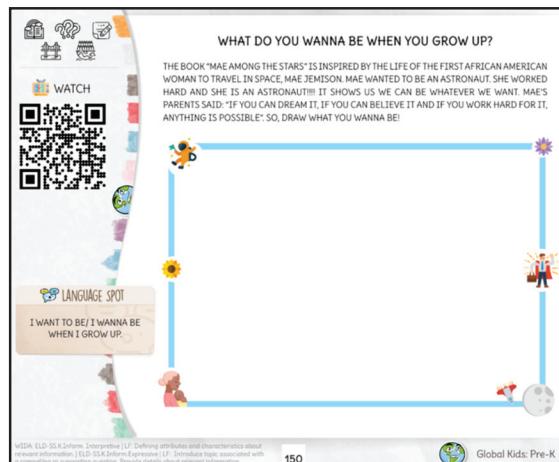
Imagen 5 - Portfólio *Global Kids*



Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 148)

A atividade seguinte convida os alunos, assim como a menina Mae, a refletir sobre seu futuro, seus sonhos e aspirações, ilustrando no portfólio o que almejam ser quando crescer. Espera-se que, após as propostas que os levaram a uma reflexão e problematização acerca das possibilidades de organização do trabalho por uma perspectiva decolonial, a atividade permita que cada criança possa realmente expressar seus desejos para além de categorias engessadas e pré-determinadas do que pertence aos meninos ou meninas. Novamente, o campo de experiência *O eu, o outro e o nós* se faz presente, visto que as crianças são incentivadas a “ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (BRASIL, 2018, p. 40).

Imagen 6 - Portfólio *Global Kids*



Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 150)

Neste sentido, a prática social da unidade pretende continuar o discurso trazido pelo livro - sobre sonhos e perseverança e sobre a possibilidade de ser quem quisermos, independente da lógica colonial de entender ocupações e funções próprias para meninos e meninas - e a “brincar” com as crianças sobre seus possíveis sonhos, materializados em um *Dream Board*.

Imagen 7 - Portfólio *Global Kids*



Fonte: (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022, p. 153)

As possibilidades discursivas e as diversas narrativas trazidas por estas atividades têm potencial de forjar novos modos de agir e ser na sociedade que se afastam dos padrões hegemônicos coloniais que, segundo Quijano (2010), são estruturados através da relação de três instâncias que podem ora se associar, ora dissociar, sendo trabalho, raça e gênero.

O que demonstramos e exemplificamos neste capítulo é como trabalhamos, em nosso contexto de atuação na tentativa de decolonizar práticas curriculares da Educação Bilíngue. As atividades que aqui apresentamos não se pretendem prescritivas, mas sim ilustrativas de como podemos atuar nas brechas em prol da resistência aos padrões hegemônicos e hierárquicos instituídos pelo “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu” (GROSFOGUEL, 2008, p. 113), evitando a reprodução padrões de desigualdade e diferença e a afirmação de formas de masculinidade e feminilidade geralmente interpretadas como “normal” (MEYER; FELIPE, 2004).

Considerações Finais

Neste capítulo, apresentamos possibilidades de trabalho com a educação infantil que exemplificam discursos e narrativas empoderadoras sobre as identidades femininas e masculinas. Amparadas no referencial teórico da Educação Bi/Multilíngue, da Decolonialidade e da Interculturalidade Crítica, analisamos excertos de atividades do portfólio *Global Kids* (EL KADRI; SAVIOLLI, 2022) e discutimos a importância dessas narrativas como parte do currículo da educação infantil bi/multilíngue de línguas de prestígio, na busca de promover uma educação decolonial e intercultural.

Demonstramos que as atividades propostas que promovem integração curricular - entre os diversos conteúdos próprios da educação infantil e o ensino de línguas - que a Educação Infantil Bilíngue é contexto fértil para a identificação de nossas representações dos outros (CANDAU, 2008), para a abertura para outras possibilidades de ser que se afastam dos grandes estereótipos de gênero, para o afastamento dos padrões culturais engessados e propagados com a colonialidade, bem como com grande potencial para desmascarar relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2008).

Assim, exemplificamos que por meio das atividades e das escolhas de educadores, é possível trabalhar com histórias que são culturalmente sensíveis, que permitem um ensino culturalmente responsável e empoderador para o contexto brasileiro de escolas bilíngues. Já é tempo de nos assumirmos como professores que entendem seu papel político independentemente dos contextos em que atuamos. Como temos defendido, a educação bilíngue é contexto privilegiado para o acesso a outros discursos, outras narrativas com a função de forjar outros modos de agir, interagir e ser. Esperamos que nossa proposta possa colaborar para a reflexão, discussão e outras possibilidades de decolonizar o currículo da Educação Bilíngue em nosso país.

Para saber mais sobre formas de decolonizar o currículo e formar sujeitos interculturalmente críticos:

EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B.; SANTOS, C.G. Rumo à uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. **Revista Entretextos**. No prelo.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B. Sonhar, ousar e esperançar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. No prelo.

Referências

- AHMED. R. *Mae Among the stars*. 9 ed. /S. I.J, HarperCollins. 2018.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 2, n. 11, p .89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BANDEIRA, A. As mulheres no ensino de ciências: perspectiva em livros didáticos. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS*, 1., 2016, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos** [...]. Ponta Grossa: UEPG, 2016a. Disponível em: <https://degecop.wixsite.com/simposio/edicao-atual>. Acesso em: 13 set. 2022.
- BANDEIRA, A.; VELOZO, E. L. A discussão de gênero na educação infantil por meio da percepção imagética de brinquedos e brincadeiras em livros didáticos. *In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS SOCIAIS EM DIÁLOGO*, 4., 2016, Irati. **Anais eletrônicos** [...]. Guarapuava: UNICENTRO, 2016b. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/cefcs/pdf/ivv1n1/16.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BLACKLEDGE, A. ; CREESE, A. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. *In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, 2014. p. 1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.

CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B. **Global Kids**: Portfolio Bilíngue. Londrina: Pontes Editores, 2022.

EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B.; SANTOS, C.G. Rumo à uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. **Revista Entretextos**. No prelo.

FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In: MEYER, D.□ SOARES, R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade***. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro : Objetiva, 2011.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra**, n. 80, p. 115-147, 2008. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.

LIMA, E. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v.2, n,4, p. 143-155, 2012. DOI: Disponível em: https://www.academia.edu/3513092/Para_compreender_o_livro_did%C3%A3tico_como_objeto_de_pesquisa. Acesso em 19 set. 2022.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Buffalo, 2006

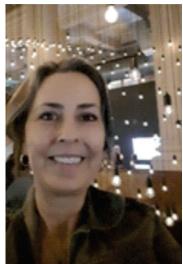
MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org..) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global***. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.S.; SAVIOLLI, V.B. Sonhar, ousar e esperançar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. No prelo.

MEGALE, A. ; LIBERALI, F. C. Como implementar a multiculturalidade. *In: MEGALE, A (org.). **Educação Bilíngue: como fazer?*** São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 15-27.

- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.□ FELIPE, J.□ GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** Um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-27.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESSES, M.P. (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- RAMOS, K.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z. G. E. “A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial.” **EccoS: Revista Científica, São Paulo**, n.54. p.1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17339/8467>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. **SciELO Preprints, São Paulo**, 2021. DOI: 10.1590/1678-460x202151788. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2733>. Acesso em: 28 sep. 2022.
- SILVA, R. J. P. *et al.* Discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos da educação infantil. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 65-84, 2021. ISSN: 2317-1006 versão online. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Artigo_04.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- SCOTT, J. W. **Gênero:** Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Tradução de SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.
- SCOTT, J. W. La Travailleuse. In: DUBY, G.; PERROT, M. (org.). **Histoire Des Femmes.** v. 4. Paris: Plon, 1991.
- VALE DE ALMEIDA, M. Gênero, masculinidade e poder: Revendo um caso do sul de Portugal. **Anuário Antropológico, /S. I.J**, v. 20, n. 1, p. 161–189, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6602>. Acesso em: 4 out. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.
- WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010. DOI: inserir. Disponível em: inserir o link. Acesso em: 20 set. 2022.

SOBRE OS AUTORES



Anamaria Welp é mestre e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando na graduação em Letras-Inglês. É professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa Linguística Aplicada. Realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Málaga, pela Fundación Carolina, e na City University of New York, pela Comissão Fullbright. Seus principais interesses de pesquisa são nas áreas de formação de professores, letramento, produção de material didático para o ensino de línguas adicionais, políticas linguísticas, internacionalização, educação bilíngue e translinguagem. É editora-chefe da Revista Bem Legal.



Andressa Cristina Molinari é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com período de doutorado sanduíche na Universidade da Georgia (UGA). É mestre em Estudos da Linguagem (UEL), especialista em formação de professores de Línguas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e licenciada em Letras Estrangeiras Modernas-Inglês (UEL), e Pedagogia (UEL). É professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenadora do CITE (Writing Center UFF). Seus interesses de pesquisa incluem a formação de professores de línguas e educação bilíngue, políticas de internacionalização do ensino superior. Possui vasta experiência como professora do magistério, atuando principalmente no ensino fundamental e médio, como coordenadora de programas institucionais, e como professora e do magistério superior.



Antonieta Megale é Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou estágio doutoral na Universidade de Viadrina (Alemanha). Realiza estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora na pós-graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordena o curso de pós-graduação em Educação Bilíngue e a extensão do Instituto Singularidades, onde atua também como professora no curso de pedagogia. Atua também como assessora na área de linguagens em instituições de educação básica



Camila Höfling é Mestre (2000) e Doutora (2006) em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP -FCLAr - Campus de Araraquara-SP). Estágio pós-doutoral (2021-2022) em Internacionalização, políticas linguísticas e ensino de línguas estrangeiras pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia - MG), com parte da pesquisa (2022) realizada na VCU (Virginia Commonwealth University – Richmond, VA, USA). Pesquisadora na área de ensino-aprendizagem em língua estrangeira (EFL), o ensino de inglês para fins específicos (ESP) e fins acadêmicos (EAP), língua estrangeira como meio de instrução em contextos de ensino superior (EMI e CLIL) e a formação de professores de língua estrangeira (TESOL), políticas linguísticas no ensino superior para fins de internacionalização, bem como os estudos do léxico e a lexicografia (lexicografia bilíngue e lexicografia pedagógica). É docente na UFSCar desde 2008 (Universidade Federal de São Carlos - SP), atuando no ensino, na pesquisa e na extensão na área de língua inglesa e suas literaturas. Atuou como Secretária Geral de Relações Internacionais da UFSCar (2013-2016), e por 2 mandatos foi Coordenadora do Curso de Letras (2009-2011, 2017-2019).



Ingrid Finger é Professora Titular em Letras, vinculada ao Departamento de Línguas Modernas e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora do Laboratório de Bilinguismo e Cognição – LABICO/UFRGS desde 2006. Possui Doutorado em Letras pela PUCRS (2000), realizou Estágio Doutorado Sanduíche na City University of New York (1998) e Estágio Sênior no Exterior no Brain and Language Lab, da Georgetown University (2010-2011). Atualmente realiza Estágio Sênior no Exterior no Bilingualism, Mind and Brain Lab, da University of California, Irvine (2021-2022). Atua nas áreas da Psicolinguística do Bilinguismo, Educação Bilíngue e Neurociências e Educação, investigando o processamento linguístico e cognitivo em crianças e adultos bilíngues. É pesquisadora PQ-CNPq e membro da Rede Nacional de Ciência para Educação.



Janaina Weissheimer é Professora Associada no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFRN, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e coordenadora do AprendiLab (Laboratório de Aprendizagem e Leitura) do Instituto do Cérebro da UFRN. Possui doutorado em Letras Inglês pela UFSC e realizou estágio pós-doutoral em Neurociências no Kutas Cognitive Electrophysiology Lab na University of California San Diego UCSD (2014-2015). Seus interesses de pesquisa envolvem Neurociências da Educação, Bilinguismo e Educação Bilíngue e Ciências da Aprendizagem. É pesquisadora nível 2 do CNPq e membro da coordenação da Rede Nacional de Ciência para Educação.



Luciana C. de Oliveira, Ph.D., é Vice-Diretora de Assuntos Acadêmicos e Pós-Graduação e Professora Titular na Escola de Educação na Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia, Estados Unidos. Tem experiência na área de ensino de inglês como segunda língua para alunos bilingues, com ênfase em formação de professores de língua inglesa, ensino de escrita e o papel da língua inglesa no ensino de conteúdo em escolas de ensino fundamental e médio. Ela é autora e/ou organizadora de 28 livros e tem mais de 200 publicações. Professora Dra. de Oliveira foi a primeira Latina eleita Presidente (2018-2019) da TESOL International Association, a maior organização internacional de professores de inglês.



Marcello Marcelino possui Pós-doutorado em Linguística pela New York University; é Doutor em Linguística pela UNICAMP, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, e B.A. em Língua e Literatura Inglesas pela PUC-SP. Atualmente é professor associado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no Departamento de Letras e na pós-graduação. Marcello foi coordenador do curso de extensão “Bilinguismo: Revisão de Teorias e Análise de Dados” pela PUC-COGEAE e desenhou o programa de desenvolvimento linguístico da Red House International School. Atuou como professor convidado no Instituto Singularidades na Pós em Educação Bilíngue. É pesquisador na área de Linguística do Inglês, bilinguismo e aquisição de L2, e coordena o Grupo de Pesquisa Investigações (in)Formais em Linguagem e Cognição, do CNPq.



Michele Salles El Kadri possui Pós-Doutorado em Educação (UFES) e em Linguística Aplicada (UNICAMP). É Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Associada da UEL e professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDU), em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Tem co-coordenado e ministrado aulas no curso de extensão “Formação em Educação Bilíngue”, da FAUEL. É co-autora do material bilíngue “Global Kids” e co-coordenadora da implementação da primeira Escola Bilíngue Pública de Línguas de Prestígio no município de Ibiporã, Paraná. Tem orientado pesquisas de mestrado e Doutorado na área de ensino de línguas, inglês como língua franca e formação de professores e Educação Bilíngue. É coordenadora do projeto “Educação Bilíngue pública”, financiado pelo Cnpq. Foi Bolsista Produtividade pela Fundação Araucária, Coordenadora do Curso de Letras da UEL e Diretora Pedagógica da Cops.



Rafaela Telles possui Licenciatura em Letras (Português - Espanhol) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica pela UFRGS. Atuou como bolsista da iniciação científica na área de Linguística Aplicada, pesquisando e produzindo material didático para fins específicos em língua espanhola e, atualmente, é professora de espanhol da rede pública no município de Canoas.



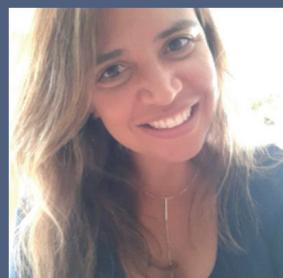
Ubiratã Kickhöfel Alves é professor do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É Professor Convidado do curso de Doctorado en Letras da Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Atua nas áreas de Aquisição Multilíngue, Fonética e Fonologia de Línguas Adicionais, e Ensino de Línguas Adicionais. É coeditor-chefe da *Gradus – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório* e pesquisador PQ-CNPq.



Vivian Bergantini Saviolli é Mestre em Educação pela UEL (PPEDU-UEL) e Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). É Bolsista da CAPES. Tem co-coordenado e ministrado aulas no curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, da FAUEL, que já formou mais de 550 professores de escolas privadas e públicas do país; é co-coordenadora da implementação da primeira Escola Bilíngue Pública de Línguas de Prestígio do estado do Paraná, no município de Ibiporã. É co-autora do material didático “Global Kids – Portfólio Bilíngue” e participa do projeto de pesquisa “Educação Bilíngue Pública”, financiado pela Cnpq. Formada em Letras e Pedagogia, tem vasta experiência em contextos de educação bilíngue, tanto como coordenadora pedagógica, como professora de língua adicional em escola bilíngue.



Vivian Saviolli é Mestre em Educação pela UEL (PPEDU-UEL) e Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). É Bolsista da CAPES. Tem co-coordenado e ministrado aulas no curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, da FAUEL. É co-coordenadora da implementação da primeira Escola Bilíngue Pública de Línguas de Prestígio do estado do Paraná, no município de Ibiporã. É coautora do material didático “Global Kids – Portfólio Bilíngue” e participa do projeto de pesquisa “Educação Bilíngue Pública”, financiado pela Cnpq. Formada em Letras e Pedagogia, tem vasta experiência em contextos de educação bilíngue, tanto como coordenadora pedagógica, como professora de língua adicional em escola bilíngue.



Michele Salles El Kadri possui Pós-Doutorado em Educação pela UFES e em Linguística Aplicada pela Unicamp. É Doutora em Estudos da Linguagem, com período sandwich na Griffith University. É Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e Licenciada em Letras Português-Inglês pela mesma universidade. Professora Associada da UEL e professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDU), em Estudos da Linguagem (PPGEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. É idealizadora e co-coordenadora do curso de extensão “Formação em Educação Bilíngue”, da FAUEL. Atua na Especialização em Educação Bilíngue (Faculdades Londrina). É coautora do material bilíngue “Global Kids”WW e é co-coordenadora da implementação da primeira Escola Bilíngue Pública de Línguas de Prestígio no município de Ibiporã, Paraná. É coordenadora do projeto “Educação Bilíngue pública”, financiado pelo Cnpq. É pesquisadora na área de Linguística Aplicada e seus interesses de pesquisa englobam o ensino de línguas, formação de professores e Educação Bilíngue.



Andressa Cristina Molinari é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com período de doutorado sanduíche na Universidade da Georgia (UGA). É mestre em Estudos da Linguagem (UEL), especialista em formação de professores de Línguas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e licenciada em Letras Estrangeiras Modernas-Inglês (UEL), e Pedagogia (UEL). É professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenadora do CITE (Writing Center UFF). Seus interesses de pesquisa incluem a formação de professores de línguas e educação bilíngue e línguas, políticas de internacionalização do ensino superior. Possui vasta experiência como professora do magistério, atuando principalmente no ensino fundamental e médio, como coordenadora de programas institucionais, e como professora e do magistério superior.

Este volume reúne as contribuições de diversos professores e pesquisadores que atuam como palestrantes no curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, oferecido pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL). Por meio dessas discussões teóricas e práticas, os autores enfatizam a importância de educadores bilíngues desenvolverem uma consciência sociolinguística crítica; os leitores são desafiados a questionar mitos relacionados à natureza da linguagem, a reconhecer que práticas bilíngues autênticas são fluidas e flexíveis, a examinar suas próprias experiências, atitudes e crenças e a problematizar práticas educacionais que perpetuam desigualdades estruturais nas escolas onde atuam. A obra incentiva aos leitores (educadores atuantes em contextos bi/multilíngues) a desenvolver o tipo de clareza ideológica que esperamos que se traduza em ações concretas a realizarem em suas próprias salas de aula, dentro de suas escolas e em suas comunidades.

Maria Dantas-Whitney

Professora de ESOL (English for Speakers of Other Languages) e Educação Bilíngue, e
Coordenadora do Programa de Formação de Professores Bilíngues
da Western Oregon University, EUA.

