

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/343587295>

Livro- Desafios e práticas na Educação Bilíngue – 2

Book · August 2020

CITATIONS

2

READS

3,335

7 authors, including:



Luciana Brentano

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

9 PUBLICATIONS 19 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Marcello Marcelino

Universidade Federal de São Paulo

5 PUBLICATIONS 42 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Antonieta Megale

Instituto Singularidades

14 PUBLICATIONS 130 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Fernanda Liberali

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

94 PUBLICATIONS 510 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Validação de um questionário de histórico da linguagem para aprendizes de línguas adicionais [View project](#)



Programa Ação Cidadã [View project](#)



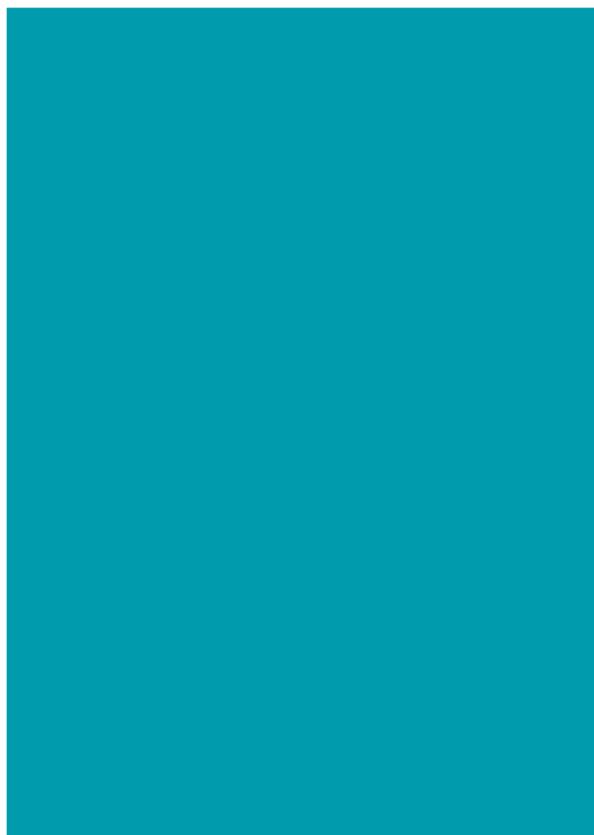
Desafios e práticas na Educação Bilíngue

VOLUME

2

Organização
Antonieta Megale

Prefácio
Anne-Marie Truscott de Mejia





Desafios e práticas na Educação Bilíngue

Organização
Antonieta Megale

Prefácio
Anne-Marie Truscott de Mejía

© 2020 Fundação Santillana.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

André de Figueiredo Lázaro – Diretor de Políticas Públicas
Luciano Monteiro – Secretário Executivo
Miguel Thompson – Diretor Acadêmico
Karyne Arruda de Alencar Castro

RICHMOND

Direção editorial
Sandra Possas

Projeto editorial

Izaura Valverde
Ivan Aguirra Izar
Daniela Mafra

ORGANIZAÇÃO

Antonieta Megale

Textos

Antonieta Megale
Camila Dias
Fernanda Coelho Liberali
Gladys Lopes Faria
Ingrid Puche
Luciana de Souza Brentano
Marcello Marcelino
Maria Teresa de la Torre Aranda
Renata Condi de Souza

COORDENAÇÃO PRODUÇÃO EDITORIAL

Ana Luisa Astiz/AA Studio

Edição

Ana Luisa Astiz e Graciliano Toni

Preparação

Cida Medeiros

Revisão

Marcia Menin e Juliana Caldas

Capa

Sandra Homma/SH Design

Projeto gráfico e produção gráfica

Sandra Homma/SH Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Desafios e práticas na educação bilíngue / organização Antonieta Megale ; prefácio Anne-Marie Truscott de Mejía. – São Paulo : Fundação Santillana, 2020.

ISBN 978-85-63489-49-4

1. Bilinguismo 2. Educação bilíngue 3. Educação de crianças 4. Educação multicultural 5. Planejamento educacional I. Megale, Antonieta. II. Mejía, Anne-Marie Truscott de.

20-38402

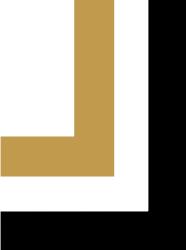
CDD-370.1175

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino bilíngue : Educação 370.1175
- Cibile Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Nota

Por concisão, adotamos nos textos deste livro o gênero masculino, mas sempre nos referimos a diretores e diretoras, professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e alunos e alunas.



Sumário



➤ Preface	<i>Anne-Marie Truscott de Mejía</i>	5
➤ Prefácio	<i>Anne-Marie Truscott de Mejía</i>	7
➤ Introdução	<i>Izaura Valverde</i>	11
➤ Capítulo 1	Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil <i>Antonieta Megale</i>	13
➤ Capítulo 2	Implementando uma proposta de Educação Bilíngue: e agora? <i>Maria Teresa de la Torre Aranda</i>	27
➤ Capítulo 3	Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias <i>Marcello Marcelino</i>	47
➤ Capítulo 4	Metodologias ativas na Educação Bilíngue <i>Renata Condi de Souza</i>	63
➤ Capítulo 5	O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue <i>Fernanda Coelho Liberali</i>	77
➤ Capítulo 6	Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas <i>Camila Dias</i>	93

- › **Capítulo 7** O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues **107**
Gladys Lopes Faria e Ingrid Puche
- › **Capítulo 8** A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula **123**
Luciana de Souza Brentano

Preface

It is a pleasure for me to be able to contribute a few words to this new publication about the challenges and practices in Bilingual Education in Brazil. Antonieta Megale has assembled a very valuable collection of studies relating to issues such as multiliteracies, active methodologies, and problem-based learning in bilingual classroom settings. This is complemented by discussions of aspects that often worry parents, such as whether it is important to learn English from an early age, whether learning English will interfere with the use of Portuguese and whether or not children should be taught to write in two languages. The focus on the importance of preparing teachers who are conscious of, and prepared for their role as agents of change is particularly welcome, taking into account the need to help their students become agents in their own right, as well as global citizens, conscious of their identity as Brazilians yet able to interact and understand people from different cultures and traditions in international settings.

Cavalcanti and Maher (2018) have reminded us that Brazil has always been a multilingual country, even though at times in its history this has been downplayed. As the publication of this publication demonstrates, there is increasing interest in Bilingual/Multilingual Education, not only in the country, but also in the region in general, as evidenced by conferences, such as the colloquia series Bilinglatam, created to specifically highlight developments in bilingualism and multilingualism in Latin America.

However, it is also interesting to note that, “One of the biggest issues in Brazil is the distance between what is being produced in the Universities and the practice in the schools” (Coelho Liberali and Megale, 2016, p. 103). This points to the gap between the results from research studies and how these can be used to improve teaching and learning processes in bilingual classrooms. Furthermore, there is also a tendency in much of Latin America to look to “the global North”, in particular the US, Canada and the UK, instead of valuing the “plural and diverse ecology of knowledges...made

visible" in the Global South (Meneses de Souza, 2019, p. 22). It is therefore important to recognize the contributions of the authors of the eight chapters in this book, as well as those of the first volume in the series to the generation of knowledge based on research in the Brazilian context which responds to the specificities of bilingualism and multilingualism in this part of the world.

Another very powerful reason to encourage research on multilingualism and bilingualism in Latin America is the example of the Canadian immersion programme.¹ From its beginnings in the mid-1960s, this initiative received large amounts of research money from the Canadian Federal government and, according to Stern (1984), may be described as one of the most thoroughly investigated educational innovations, and also one of the most successful.

It is also interesting to note is that this publication is written in Brazilian Portuguese. On the one hand, this makes the content accessible to readers who are interested in issues of bilingual teaching and learning methodologies in different areas of the curriculum, who may not be English language specialists, and therefore underlines the importance of seeing Bilingual Education as a transversal issue in the curriculum and not just concerning the English department. On the other, it implicitly ratifies the status of Brazilian Portuguese in academic and pedagogical discussions.

Therefore, I do hope that this book will be read by many teachers, researchers, parents and students who are interested in the development of bilingualism and Bilingual Education in Brazil and in other areas of the Global South, and I congratulate Antonieta Megale on this important initiative.

Anne-Marie Truscott de Mejía
School of Education, Universidad de los Andes,
Bogotá, Colombia
June 2020

1 For more information: DICKS, J.; GENESEE, F. Bilingual Education in Canada. In: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (ed.). *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. 3rd ed. Cham: Springer, 2017.

Prefácio

Para mim, é um prazer poder contribuir com algumas palavras para esta nova publicação sobre os desafios e práticas na Educação Bilíngue no Brasil. Antonieta Megale reuniu uma coleção muito valiosa de estudos relacionados a questões como multiletramentos, metodologias ativas e aprendizagem baseada em problemas em contextos de salas de aula bilíngues. Esta coleção é complementada por discussões sobre aspectos que em geral preocupam os pais, como se é realmente necessário aprender inglês desde cedo, se o aprendizado do inglês interferirá no uso do português e se as crianças devem aprender a escrever em dois idiomas. O foco na importância da formação de professores cientes de seu papel como agentes transformadores e preparados para cumpri-lo é bem-vindo, em especial, levando em conta a necessidade de ajudar seus alunos a se tornarem eles próprios agentes, bem como cidadãos globais, cientes de sua identidade como brasileiros e, ao mesmo tempo, capazes de compreender e interagir com povos de diferentes culturas e tradições em contextos internacionais.

Cavalcanti e Maher (2018) lembram que o Brasil sempre foi um país multilíngue, embora em alguns momentos de sua história esse aspecto tenha sido minimizado. Conforme demonstra esta publicação, há um crescente interesse pela Educação Bi/Multilíngue, não apenas no país, mas também na região no geral, como mostram diferentes conferências – por exemplo, a série de colóquios *Bilingüatam*, criada para destacar especificamente desenvolvimentos no bilinguismo e multilinguismo na América Latina.

Entretanto, também é interessante notar que “um dos maiores problemas no Brasil é a distância entre o que vem sendo produzido nas universidades e a prática nas escolas” (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 103). Isso demonstra a discrepância entre os resultados das pesquisas e como eles podem ser utilizados para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula bilíngues. Ademais, pode-se constatar uma tendência em grande parte da

América Latina de olhar para o “norte do globo”, sobretudo para Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, em vez de valorizar a “ecologia plural e diversa de conhecimentos [...] que se tornou visível” no hemisfério sul (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 22). Consequentemente, é importante reconhecer as contribuições dos autores dos oito capítulos deste livro, bem como as dos que escreveram para o primeiro volume da série, para a geração de conhecimento baseado em pesquisas no contexto brasileiro que respondem às especificidades do bilinguismo e do multilinguismo nesta parte do mundo.

Outro motivo muito relevante para encorajar pesquisas sobre multilinguismo e bilinguismo na América Latina é o exemplo do programa canadense de imersão.¹ Desde seu início, em meados da década de 1960, a iniciativa recebeu ampla verba do governo federal do Canadá e, de acordo com Stern (1984), pode ser descrita como uma das inovações educacionais investigadas mais a fundo e uma das mais bem-sucedidas.

É interessante notar que esta publicação foi escrita em português do Brasil. Por um lado, isso torna o conteúdo acessível aos leitores que se interessam por questões relativas a metodologias de ensino e aprendizagem bilíngue em diferentes disciplinas do currículo, que talvez não sejam especialistas em língua inglesa, ressaltando, portanto, a relevância de vermos a Educação Bilíngue como uma questão transversal no currículo, e não como algo que diz respeito apenas ao departamento de língua inglesa. Por outro lado, isso implicitamente ratifica o *status* do português do Brasil em discussões acadêmicas e pedagógicas.

Espero, portanto, que este livro seja lido por muitos professores, pesquisadores, pais/responsáveis e alunos que têm interesse pelo desenvolvimento do bilinguismo e da Educação Bilíngue no Brasil e em outras regiões do hemisfério sul, e parabenizo Antonieta Megale por essa importante iniciativa.

Anne-Marie Truscott de Mejía
School of Education, Universidad de los Andes,
Bogotá, Colômbia
Junho de 2020.

1 Para saber mais: DICKS, J.; GENESEE, F. Bilingual Education in Canada. In: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (ed.). *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. 3rd ed. Cham: Springer, 2017.

Bibliographical references / Referências bibliográficas

- CAVALCANTI, M.; MAHER, T. (ed.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge, 2018.
- LIBERALI, F.; MEGALE, A. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (ed.). *English in the South*. Londrina: Eduel, 2019.
- STERN, H. H. The immersion phenomenon. *Language and Society*, n. 12 (special), p. 4-7, 1984.

Introdução



Em 2019 lançamos o título *Educação Bilíngue no Brasil*, escrito por educadores e pesquisadores brasileiros. Sua publicação veio ao encontro dos anseios e das necessidades de professores, coordenadores e gestores que atuam na Educação Bilíngue. Tínhamos o propósito de minimizar lacunas na literatura disponível e possibilitar o acesso a esse trabalho coletivo, resultado de muitas pesquisas, produções de textos acadêmicos, leituras, reflexões e experiências vividas no âmbito escolar.

Passado um ano do lançamento do nosso livro, revela-se um crescimento expressivo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, entre elas o inglês. Ao mesmo tempo, deparamos com um número maior de professores e agentes atuantes nesse contexto, que buscam apoio e acesso a reflexões e pesquisas no novo cenário para nortear seu trabalho. Em relação aos parâmetros legais que norteiam e regulam as instituições bilíngues no Brasil, houve um progresso.

Neste volume, avançamos no nosso papel de fomentar essa discussão agora com foco nos desafios e práticas na Educação Bilíngue no cenário atual e reafirmo o compromisso apresentado por Antonieta Megale na introdução do primeiro volume:

Vale mencionar que não sugerimos aqui um olhar para o fenômeno da Educação Bilíngue que se volte apenas para dentro, para nossa realidade. É importante conhecer contextos e saberes produzidos em outras situações para enriquecer as reflexões. Enfatizamos, portanto, o papel fundamental desse movimento que é ressignificar e, de certa maneira, legitimar (ou não) conhecimentos produzidos em outras circunstâncias de pesquisa e atuação.

MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 10.

Para tal, *Desafios e práticas na Educação Bilíngue* foi organizado em oito capítulos. No capítulo 1, Antonieta Megale discute conhecimentos e saberes que constituem a experiência do professor que atua em escolas bilíngues e propõe as perguntas: o que caracteriza e distingue sua ação em contextos nos quais há duas línguas de instrução? Quais são os conhecimentos e saberes práticos que constituem sua experiência como docente? No capítulo 2, Maria Teresa de la Torre Aranda apresenta um estudo realizado com base em entrevistas com seis educadoras que vivenciaram os desafios da implementação de propostas bilíngues em suas instituições ou da abertura de uma escola com essa proposta. No capítulo 3, Marcello Marcelino aborda temas que são constantes dúvidas de famílias com filhos em contextos bilíngues e reflete sobre o processo de desenvolvimento linguístico de um monolíngue, até se tornar um bilíngue. No capítulo 4, Renata Condi de Souza discorre sobre o conceito de metodologias ativas e sua aplicação na Educação Bilíngue. No capítulo 5, Fernanda Coelho Liberali disserta sobre o desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue e sobre a busca da construção conjunta de iniciativas de intervenção na vida que ainda não foram realizadas, mas que têm potencial e possibilidade de se concretizar. No capítulo 6, Camila Dias investiga o conceito de escrita como sistema de representação para compreender que as crianças formulam hipóteses sobre a escrita e que é importante considerá-las como sujeitos que interagem nesse processo, além de mostrar exemplos de práticas de leitura e escrita possíveis em contextos bilíngues. No capítulo 7, Gladys Lopes Faria e Ingrid Puche tratam de estratégias para o planejamento de projetos pedagógicos em contextos de Educação Bilíngue que visam a integração entre as línguas do currículo, a promoção de práticas que coloquem em discussão os saberes do sujeito bilíngue e a oferta de experiências multiculturais ao longo das investigações. No capítulo 8, Luciana de Souza Brentano constrói um breve panorama dos estudos relacionados ao bilinguismo e à cognição, focando os conceitos de funções executivas e discutindo as implicações, na sala de aula, para o estudante que possui dois sistemas linguísticos processando as informações e construindo seu conhecimento por meio de duas línguas.

*Izaura Valverde
Gerente editorial
Richmond Brasil*



▼ Capítulo 1

Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil

Antonieta Megale

Formada em comunicação social e pedagogia e doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizou estágio doutoral na Universidade de Viadrina (Alemanha) e é mestre em linguística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordena o curso de pós-graduação em Educação Bilíngue e a extensão do Instituto Singularidades, onde atua também como professora no curso de pedagogia. É docente em diversos cursos de pós-graduação por todo o Brasil e autora de artigos e livros sobre Educação Bilíngue no cenário brasileiro.

Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil

1. Introdução

O número de escolas que oferecem ensino na modalidade bilíngue vem crescendo no Brasil, principalmente as que têm o inglês e o português como línguas de instrução. Frente a muitas discussões que perpassam a existência dessa modalidade educativa, deparamos com uma questão central, que é a formação do educador que atua nesses contextos. Ora, parece óbvio que, se cresce o número de escolas, cresce também a demanda por professores, não é mesmo? Embora pareça óbvio, ainda não estamos ofertando cursos no Ensino Superior que abordem essa realidade.

Para a discussão sobre a formação de professores para escolas bilíngues, foco deste capítulo, **não parto** de uma concepção de professor que flerta com a ideia de que esse profissional é apenas o facilitador da aprendizagem ou o que reduz o ensino a uma verbalização pouco eficiente e autoritária. Ao contrário disso, o professor é, na concepção que rege minhas reflexões e práticas, aquele cujo propósito é produzir aprendizagens de maneira intencional a depender do contexto em que se insere (HIRST, 1973). Logo, o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional.

Dessa forma, as perguntas que norteiam as reflexões tecidas neste capítulo são: o que caracteriza e distingue a ação do professor que atua em contextos nos quais há duas línguas de instrução?

Quais são os conhecimentos e saberes práticos que constituem sua experiência como docente?

Para responder a essas perguntas, parto do princípio de que existem determinados tipos de conhecimento que são essenciais ao exercício da docência em escolas bilíngues e recorro à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), que define três grandes dimensões na formação de professores: conhecimento, prática e engajamento profissional. A partir delas, minha proposta, neste capítulo, é identificar alguns conhecimentos básicos que permitam elevar as discussões sobre esse tema a um nível para além das opiniões. Ressalto, no entanto, em consonância com Silva, Almeida e Gatti (2016, p. 296), que

a preocupação em detalhar, de forma clara e objetiva, aquilo que se comprehende como ação docente e os conhecimentos e saberes que a informam **não** deve ser confundida com a pretensão de uma visão exaustiva de que o professor “deve ser”, “deve fazer” ou quais metodologias pedagógicas “deve seguir”.

Somando-se as reflexões tecidas no documento oficial supracitado, recorro aos conceitos de clareza ideológica e política propostos por Bartolomé (1994, 1998, 2000, 2004) para pensarmos uma formação de professores agentes e intervenientes no mundo, capazes de desafiar as óticas colonialistas pelas quais foram subjugados. Nessa direção, é premente que a formação de professores inclua a estruturação de um conjunto de práticas e discursos que desconstruam “a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador” (SANTOS, 2002, p. 13), privilegiando, assim, uma Educação comprometida com a construção de outros modos de viver, de poder e de saber.

Para tanto, este capítulo está organizado em quatro seções, além deste texto introdutório. Na primeira, discorro sobre as dimensões propostas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) e discuto a complexidade atrelada ao trabalho por meio de uma língua adicional para a produção de aprendizagens relativas a áreas diversas. A seguir, evidencio as dimensões de conhecimento e prática profissional e proponho um recorte que focaliza a complexidade de um ensino que integra língua e conteúdo. Depois, discorro sobre os conceitos de clareza política e ideológica (BARTOLOMÉ, 1994, 1998, 2000, 2004) a serviço de uma formação crítica de educadores. Na última seção, apresento minhas reflexões finais sobre a temática aqui abordada.

F 2. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

O Ministério da Educação (MEC) publicou, no final de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento define um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a organização dos cursos de pedagogia e licenciatura nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e baseia-se nas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as necessidades de aprendizagem de alunos tanto da rede pública como da particular.¹

Seu processo de elaboração e aprovação teve início em 2018, com um documento enviado pelo MEC que definia as competências profissionais do docente tendo por base três dimensões: **conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional**. Para cada uma delas foi estabelecido um conjunto de competências específicas e suas correspondentes habilidades. Neste texto, dentre todas as orientações propostas pela BNC-Formação, atenho-me a duas das dimensões estabelecidas – conhecimento e prática profissionais² –, a partir das quais traço um recorte que compreende o ensino integrado de língua e conteúdo.

A dimensão conhecimento profissional se refere à compreensão que o professor tem de sua área de atuação específica. Quando nos voltamos ao ensino bilíngue – e aqui vale ressaltar que me refiro aos professores que trabalham com a língua de nascimento dos alunos e aos que trabalham com língua adicional –, há duas esferas de conhecimentos fundantes: os relacionados aos diferentes componentes curriculares que lecionam e a língua acadêmica referente a esses componentes. Para além disso, esse professor deve ter domínio das didáticas referentes aos conhecimentos que ensina, ou seja, deve estar familiarizado com as diversas didáticas que regem o ensino

1 É importante ressaltar que nos dois documentos que aqui abordo não há menção alguma a escolas bilíngues ou qualquer especificidade atrelada a elas.

2 O engajamento profissional do professor – a terceira dimensão, que não será aprofundada neste capítulo – está articulado com as possibilidades do docente de identificar necessidades de desenvolvimento profissional e agir a partir delas. Para tanto, é preciso que ele tenha um alto grau de autoconhecimento e de conhecimento de sua área de atuação para que consiga analisar seu trabalho, refletir sobre ele e traçar planos de ação para seu desenvolvimento.

de componentes curriculares específicos e dominar as empregadas pela escola em que leciona, uma vez que as escolas bilíngues diferem umas das outras.

A segunda dimensão, a prática profissional do professor, se refere, de modo geral, à capacidade do docente de definir objetivos relativos aos conteúdos com os quais trabalha e ao desenvolvimento da língua (linguagem) relacionada a esses conteúdos e de planejar as atividades de ensino a partir deles.

Desse modo, o professor que trabalha em escolas bilíngues deve ter como um de seus objetivos centrais desenvolver linguagem acadêmica referente aos componentes curriculares com os quais atua nas duas línguas que circulam na escola – a língua de nascimento dos alunos³ e a língua adicional, tema sobre o qual discorro na seção seguinte.

3. O ensino integrado de língua e conteúdo

São muitos os tipos de programas de Educação Bilíngue⁴ e metodologias que podem ser empregados nessa modalidade educativa, a depender das características da escola, dos objetivos curriculares e das demandas da comunidade escolar. No entanto, se há algo em que especialistas na área concordam é que, independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo. Isso significa que, além de ensinar o conteúdo por meio de outra língua, deve-se também ensinar língua – estruturas linguísticas e discursivas que permitam ao aluno discorrer e manipular o conteúdo específico.

Dalamura, Magalhães e Fonseca (2016) argumentam que cada área do conhecimento tem linguagem e cultura específicas, nos campos da terminologia, dos conceitos e dos princípios. Desse modo, o trabalho com a língua não pode ser limitado às aulas de línguas; deve percorrer todas as aulas de quaisquer componentes curriculares.

3 É importante ressaltar que, mesmo quando focalizamos a(s) língua(s) de nascimento já amplamente utilizada(s) nas interações cotidianas de nossos alunos, precisamos planejar o desenvolvimento dessa língua no âmbito acadêmico.

4 Para saber mais, ver: LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

Uma vez entendido que a língua é objeto de trabalho de todo professor, independentemente da disciplina ou área que lecione, a pergunta que nos cabe é: como ensinar língua e conteúdo de modo simultâneo? Aqui, creio ser importante fazer uma distinção: embora mesmo um professor que ministra aulas na língua de nascimento dos alunos seja responsável pelo desenvolvimento linguístico deles, esse professor, na grande maioria das vezes, já possui falantes dessa língua em sua sala de aula. De outra feita, o docente que atua por meio da língua adicional dos alunos muitas vezes precisa atentar ao fato de que eles estão no processo de se tornar falantes dessa língua. Essas duas realidades implicam um trabalho diferenciado, que deve sempre considerar quais são os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos e quais devem ser construídos em um período determinado, que pode ser aquele ano específico ou durante determinada sequência ou unidade.

Para o professor que trabalha com a língua adicional, é necessária a compreensão de que, em uma abordagem que integra conteúdo e língua, a aprendizagem não ocorre de maneira linear (como acontece, por exemplo, em um curso da língua-alvo), ou seja, o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado.

Tanto para o professor que trabalha por meio da língua adicional como para aquele que trabalha por meio da língua de nascimento dos alunos, é imprescindível a identificação dos elementos linguísticos necessários para o trabalho com o conteúdo que será abordado. Para tanto, é preciso fazer uma análise sistemática desse conteúdo na fase do planejamento das aulas. É importante salientar que, de acordo com Coyle, Hood e Marsch (2010), essa análise vai muito além da identificação de palavras-chave e outras funções gramaticais que perpassam o conteúdo que será abordado – ela deve captar os elementos discursivos envolvidos no trabalho com o conteúdo. Os autores salientam que isso requer uma análise dos gêneros associados ao conteúdo que será desenvolvido. Uso aqui como demonstração a “línguagem da ciência”, que vai muito além das palavras-chave do vocabulário especializado relacionado ao tema e inclui uma compreensão da linguagem necessária para operar de maneira efetiva, por exemplo, na redação de relatórios, na realização de experimentos de laboratório e assim por diante. É o que chamamos de **línguagem compatível com o conteúdo**.

Coyle, Hood e Marsch (2010) explicam que uma atividade preliminar útil para aumentar a compreensão sobre os gêneros associados a um conteúdo específico (a fim de identificar a língua compatível com o conteúdo) é analisar um texto escrito ou oral relacionado à área do conhecimento em questão. Após esse levantamento da linguagem compatível com o conteúdo, o professor deve planejar em suas aulas o *input* ao qual os alunos serão expostos e o *output* que será proporcionado durante as aulas. VanPatten e Cadierno (1993) explicam que o *input* é definido como a língua(gem) que o aprendiz ouve e lê na busca de significado, sendo que uma informação somente pode ser considerada *input* se for comprehensível pelo aprendiz. É necessário, portanto, que o professor utilize recursos adequados (textos, vídeos, músicas e seu próprio discurso) para que o aluno depare com um *input* ótimo, ou seja, variado e repleto dos elementos discursivos e linguísticos de que precisa para manipular determinado conteúdo.

No entanto, não basta fornecer um *input* ótimo. Esse *input* deve ser convertido em *intake*. De acordo com VanPatten (1990), o *intake* corresponde à porção de *input* que o aprendiz processa na memória. Fighera (2011) explica que nem todo *input* é convertido em *intake*. Faz parte, então, do papel do professor planejar meios para que haja a conversão. A autora nos alerta para o fato de que existem vários recursos pedagógicos por meio dos quais o aprendiz pode ter sua atenção despertada para os dados do *input*. Podemos tomar como exemplo atividades cujo objetivo seja que o aluno dispense atenção consciente a algum aspecto formal da língua, o que Bergsleithner (2009) define como *noticing*. Scrivener (2005) descreve várias atividades e intervenções que podem ser utilizadas com essa finalidade, entre elas: fazer perguntas com foco no significado, no contexto e na forma grammatical; oferecer ferramentas que ajudem os alunos a, por exemplo, esclarecer o significado de determinados itens gramaticais, como tabelas de substituição e linhas do tempo, encorajando-os a usá-las para resolver problemas; e utilizar mapas e desenhos que deem suporte visual aos aspectos linguísticos enfatizados ilustrando o significado de certas estruturas de modo simples e prático.

Finalmente, após planejar o *input* que será utilizado e os recursos pedagógicos para que o *intake* ocorra, o professor deve planejar a oferta de *output* em suas aulas. De acordo com VanPatten e

Cadierno (1993), o *output* consiste naquilo que o aprendiz produzirá. Swain (1995) explica que o *output* desempenha quatro funções: (i) prática da língua (fluência e automaticidade); (ii) promoção do registro cognitivo (gatilho); (iii) testagem de hipóteses a respeito das estruturas e significados; e (iv) promoção da reflexão sobre a língua (função metalinguística).

A primeira função do *output*, prática da língua, refere-se à oportunidade que os aprendizes têm de praticar seus recursos linguísticos, o que permitirá que automatizem gradativamente seu uso. A segunda função, promoção do registro cognitivo, é relativa ao fato de que, ao produzir em língua adicional, os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que querem dizer e o que sabem dizer. Isso faz com que reconheçam o que não sabem ou o que sabem apenas parcialmente. Desse modo, é possível acionar processos cognitivos capazes de gerar um novo conhecimento linguístico ou consolidar um conhecimento já existente (SWAIN; LAPKIN, 1995; SWAIN, 1995). A terceira função do *output*, testagem de hipóteses a respeito das estruturas e significados, consiste em experimentar novas formas e estruturas, adicionando e reestruturando seu conhecimento linguístico para se comunicar. Por fim, a quarta função do *output*, promoção da reflexão sobre a língua, ocorre quando os aprendizes a utilizam para refletir acerca de sua produção ou a dos outros.

O *output* tem, portanto, papel imprescindível na aprendizagem tanto da língua utilizada para discorrer sobre o conteúdo quanto do próprio conteúdo. Desse modo, o professor deve estar apto a planejar diferentes possibilidades de interações entre os aprendizes, dos aprendizes com ele e dos aprendizes com outros falantes da língua para além de seus colegas, a fim de que os alunos tenham oportunidades diversas de discorrer sobre os conteúdos específicos trabalhados.

Como ressalto ao longo deste texto, o trabalho com língua perpassa todas as áreas do saber e deve ser objetivo dos professores que atuam em escolas bilíngues – os que ministram aulas na língua de nascimento dos alunos e os que atuam por meio da língua adicional –, reconhecendo sempre os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos. Com isso, as necessidades de construção de recursos linguísticos devem variar de uma língua para outra. O professor que atua em uma língua adicional, cujos alunos ainda estão, na maior parte das vezes, no processo de se tornar falantes dessa língua, certamente encontrará desafios diferentes daquele que atua

com a língua de nascimento na seleção e elaboração do *input*, no planejamento de estratégias e intervenções para que se transforme em *intake* e no planejamento de interações focadas no *output*.

Se, como venho argumentando, assumirmos que o trabalho integrado com língua e conteúdo é um dos focos da Educação Bilíngue, a formação de professores deve, portanto, instrumentalizá-los para esse trabalho com a língua alinhado à construção de conhecimentos diversos.

Somando-se a esse recorte que aqui delimitei acerca do ensino integrado de língua e conteúdo localizados nas dimensões de conhecimento e prática profissional, postulo, na seção seguinte, acerca de uma formação de professores crítica ancorada nos conceitos de clareza política e ideológica (BARTOLOMÉ, 1994, 1998, 2000, 2004).

4. Por uma formação crítica de educadores

Parto aqui do princípio de que tão importante quanto uma formação teórico-metodológica de qualidade é uma formação de professores que se encarregue também de uma dimensão política capaz de suscitar discussões sobre os privilégios do contexto em que atuam e dos sujeitos envolvidos. Isso porque as escolas bilíngues português e inglês atendem uma parcela da população brasileira com alto poder econômico, e se faz necessária uma formação de professores com saberes que lhes permitam trabalhar com os alunos de modo a ampliar seus repertórios e visões de mundo para além do lugar social e econômico que ocupam.

Para tanto, apoio-me em dois conceitos centrais da pesquisa de Bartolomé (1994, 1998, 2000, 2004), que, embora pensada em um contexto diferente do brasileiro,⁵ acredito que possa ser de grande valia para nossa realidade. Minha proposta e apostila neste capítulo é a de que os professores que atuam com grupos mais privilegiados também precisam desenvolver conhecimentos e competências relativos a essa dimensão política, com vistas a educar essa camada de nossa sociedade para a solidariedade e a equidade, uma vez que, muitas vezes, esses alunos não têm mobilidade alguma para além de sua comunidade imediata. Assim, desconhecem a dura realidade

⁵ Bartolomé (2004) realizou seu estudo com foco em crianças de grupos minoritários em escolas dos Estados Unidos.

brasileira e são forjados como sujeitos a partir de discursos hegemônicos e meritocráticos.

Nessa direção, os professores, em sua formação, precisam ter a possibilidade de (re)examinar seus próprios valores e crenças e os da sociedade em que estão inseridos por meio de um estudo teórico e consistente de como o Brasil se constituiu como nação, dos processos coloniais a que fomos submetidos e da colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero que ainda nos rege (QUINTERO; FIGUEIRA; CONCHA ELIZALDE, 2019).

Bartolomé (2004), baseada em outras pesquisas,⁶ aponta que estudos sobre a formação de professores sugerem que futuros educadores, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, tendem, muitas vezes de maneira inconsciente, a sustentar crenças e atitudes sobre a ordem social existente que apenas refletem as ideologias dominantes. Além disso, tendem a ver a ordem social como justa e como única forma de organização possível da sociedade. Desse modo, a autora explica que educadores não aptos a identificar e interrogar suas orientações ideológicas com frequência trabalham para reproduzir a ordem social existente.

Bartolomé (2004) sugere, portanto, o desenvolvimento do que denomina de **clareza política e clareza ideológica**⁷ nos cursos de formação de professores para que estejam preparados para identificar e questionar ideologias e práticas preconceituosas, estereotipadas e colonialistas nas escolas e salas de aula em que trabalham e consigam colocar em circulação outras representações de mundo, para além das hegemônicas, entre seus alunos.

Clareza política, segundo a autora, refere-se ao processo contínuo pelo qual os sujeitos alcançam consciência cada vez mais profunda das realidades sociopolíticas e econômicas que moldam sua vida e sua capacidade de transformar essas condições. Bartolomé (2004) explica também que esse conceito se refere ao processo pelo qual os professores passam a entender as possíveis ligações entre variáveis políticas, econômicas e sociais e o desempenho acadêmico e/ou profissional de grupos subalternos, o que contraria o conceito de meritocracia instituído por uma política neoliberal.

⁶ Bloom (1991); Davis (1994); Freire (1997, 1998a, 1998b); Gomez (1994); Gonsalvez (1996); Haberman (1991); Macedo (1994); Sleeter (1992).

⁷ No original: "*political clarity and ideological clarity*".

Por sua vez, clareza ideológica (BARTOLOMÉ, 1994) refere-se ao processo pelo qual os sujeitos lutam para identificar e comparar sua compreensão de como a sociedade se organiza com os discursos que foram historicamente criados para justificar as assimetrias de poder existentes. A justaposição de ideologias deve ajudar os professores a entender melhor se, quando e como suas crenças refletem acriticamente as da sociedade dominante e, assim, mantêm desigualdades e injustiças construídas ao longo do tempo.

Essa formação possibilita ao professor a oportunidade de compreender que ensinar não é uma tarefa apolítica e, assim, o qualifica para conceber estratégias para que o trabalho com alunos de classes sociais privilegiadas seja marcado pelo reconhecimento de seus privilégios e de possibilidades para a construção de um mundo mais equânime.

5. Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo levantar alguns dos conhecimentos e saberes que constituem a experiência do professor que atua em escolas bilíngues.

Para tanto, apoiei-me em duas das dimensões propostas pela BNC-Formação, o conhecimento e a prática profissional, para discutir o ensino integrado de língua e conteúdo que caracteriza a Educação Bilíngue. Discorri também brevemente sobre os conceitos de clareza política e ideológica (BARTOLOMÉ, 1994, 1998, 2000, 2004) a serviço de uma formação de professores que tem como missão a valorização de subjetividades e o reconhecimento dos excluídos e subalternizados para a construção e criação de novos modos de ser, de agir e de pensar.

Por fim, termino este capítulo ressaltando a importância de considerarmos como princípio fundante que rege a formação de professores a ênfase na construção de conhecimentos de ordem teórica, prática e política que lhes possibilitem não apenas a reflexão e a acomodação em relação às demandas presentes em seu contexto de trabalho, mas principalmente a criação de um modelo de sociedade e um estilo existencial que se baseiem nos valores da equidade e da liberdade.

Referências bibliográficas

- BARTOLOMÉ, L. Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 64, n. 2, p. 173-194, 1994.
- BARTOLOMÉ, L. Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004.
- BARTOLOMÉ, L. Democratizing bilingualism: the role of critical teacher education. In: BEYKONT, Z. F. (ed.). *Lifting every voice: pedagogy and politics of bilingualism*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 2000. p. 167-186.
- BARTOLOMÉ, L. *The misteaching of academic discourses: the politics of language in the classroom*. Boulder: Westview Press, 1998.
- BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em linguística aplicada: ensino / aprendizagem de L2/LE através de tarefas. *Revista Língua & Literatura*, v. 11, n. 17, p. 113-124, 2009.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2020.
- COYLE, D.; HOOD, P; MARSH, D. The CLIL tool kit: transforming theory into practice. In: *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 48-73.
- DALAMURA, A.; MAGALHÃES, T.; FONSECA, T. Gêneros textuais e ensino de ciências: uma análise da proposta curricular de ciências da prefeitura de Juiz de Fora (MG). *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016.
- FIGHERA, A. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa como segunda língua: o processamento do input. *Revista Moara*, n. 36, 2011.
- HIRST, P. What is a teaching? In: PETERS, R. S. (org.). *The philosophy of education*. Oxford: Oxford University, 1973. p. 5-18.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; CONCHA ELIZALDE, P. Uma breve história dos estudos decoloniais. *Arte e Descolonização*, v. 3, p. 3-12, 2019.

SANTOS, B. Between Prospero and Caliban: colonialism, postcolonialism, and inter-identity. *Luso-Brazilian Review*, v. 39, n. 2, p. 9-43, 2002. Disponível em: <http://lbr.uwpress.org/content/39/2/9.full.pdf+html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SCRIVENER, J. Who are the learners? In: SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan, 2005. p. 61-78.

SILVA, V.; ALMEIDA, P.; GATTI, A. B. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 256-311, 2016.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

VANPATTEN, B. Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, n. 3, p. 287-301, 1990.

VANPATTEN, B.; CADIERNO, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, n. 2, p. 225-243, 1993.



▼ Capítulo 2

Implementando uma proposta de Educação Bilíngue: e agora?

Maria Teresa de la Torre Aranda

Mestre em Teaching English as a Second Language (TESL, ensino de inglês como segunda língua) pela School for International Training, Vermont (EUA), e licenciada em letras (português e inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, antigo instituto isolado da Universidade de São Paulo (USP), atual Universidade Estadual Paulista (Unesp), tem ampla experiência no ensino de português e inglês e na coordenação pedagógica. Atualmente é docente do Instituto Singularidades, no curso de pós-graduação Bilinguismo e Educação Bilíngue: desafios e possibilidades, e dá assessoria ao currículo bilíngue da Beacon School. Suas áreas de atuação incluem a formação de professores, especialmente em Educação Bilíngue, o desenvolvimento de currículo e a avaliação formativa.

Implementando uma proposta de Educação Bilíngue: e agora?

1. Introdução

Em agosto de 2016, o curso de pós-graduação em Bilinguismo e Educação Bilíngue do Instituto Singularidades¹ recebeu 43 matrículas. Eram educadores com diferentes formações e experiências, todos do estado de São Paulo, a maioria da capital. Um ano depois, em agosto de 2017, uma nova turma iniciou o curso, dessa vez com 56 alunos, vindos de diferentes estados do Brasil. Além de São Paulo, estavam representados Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro. Em março de 2019, o número de matrículas no curso subiu para 100, ampliando a representatividade geográfica até o estado do Pará. Nesse mesmo ano, para dar conta da crescente demanda em território tão extenso, a instituição redesenhou o curso para oferecê-lo também na modalidade educação a distância (EaD) e, uma vez no ambiente virtual, passou a atender cerca de 200 professores em todo o Brasil.

O público de profissionais nesses cursos exibe amplo espectro em sua formação e atuação: são professores, coordenadores, *designers* de material didático e editores, inseridos em diferentes segmentos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, generalistas ou

¹ O Instituto Singularidades é uma instituição de Educação Superior que oferece cursos de graduação, de pós-graduação *lato sensu*, de extensão universitária e cursos *online* na área de Educação. Sediado na cidade de São Paulo, é reconhecido como referência nacional para a formação inicial e continuada de professores e especialistas em Educação. A autora deste capítulo é docente do curso de pós-graduação Bilinguismo e Educação Bilíngue: desafios e possibilidades, responsável pelo módulo Bilinguismo e Educação Bilíngue: conceitos e modalidades.

especialistas. Alguns já trabalham em contextos de Educação Bilíngue; outros, em escolas não bilíngues; e uma parte deles, em editoras ou institutos de idiomas. Movidos pela expansão da modalidade bilíngue em Educação, saem em busca de entender e aprender a transitar nesse mundo complexo e fascinante, onde as múltiplas variáveis nos apresentam desafios específicos em cada contexto escolar. Embora as escolas bilíngues compartilhem semelhanças em algum nível, o ambiente em que se inserem e a comunidade que as constitui impactam de alguma forma suas escolhas curriculares, tornando-as singulares em sua proposta e intencionalidade.

Para a escrita deste capítulo, entrevistei seis profissionais de Educação Bilíngue em três escolas diferentes em São Paulo. Baseei minhas perguntas nos questionamentos levantados no curso de pós-graduação e em minha experiência na área. As perguntas exerceram um papel apenas norteador; as questões foram aprofundadas ou omitidas segundo sua relevância para cada uma das entrevistadas. Os seguintes eixos foram abordados:

- a. **tempos** de implementação do programa e de distribuição das línguas no currículo e na grade horária;
- b. **escolhas curriculares**, incluindo concepções, abordagens e estudos teóricos;
- c. **integração das línguas** nas diferentes áreas do conhecimento e diferenciação;
- d. adoção ou não de **materiais didáticos**;
- e. **trabalho colaborativo e formação continuada da equipe**;
- f. **desafios e aprendizados**.

É importante ressaltar que o recorte aqui apresentado se refere a escolas bilíngues de elite (EBE), que adotam português e inglês como línguas de instrução simultaneamente. Essa denominação refere-se a escolas particulares frequentadas por alunos de estrato socioeconômico favorável (LIBERALE; MEGALE, 2011).

Não pretendo aqui de maneira alguma trazer respostas definitivas, pois não as há. O que proponho, neste recorte, é um diálogo reflexivo entre modalidades já implementadas e as possibilidades que se abrem na realidade de cada leitor. Implementar a Educação Bilíngue ou transicionar para ela demanda estudo e critérios claros

e consistentes a guiar as escolhas, além de uma articulação coerente entre os valores da escola, o projeto político-pedagógico e as práticas docentes que tornam o currículo vivo e significativo. Para isso, a colaboração entre as equipes envolvidas no projeto – inter / multi / transdisciplinares – é fundamental na integração das línguas e decisiva na construção do repertório discente e docente nas diversas áreas do conhecimento.

Na próxima seção (2), apresento a metodologia do estudo e um breve perfil das entrevistadas. Os nomes adotados são fictícios, para assegurar a confidencialidade dos relatos. A escolha de cada um deve-se exclusivamente a preferências pessoais e processos mnemônicos que me façam rapidamente associar o relato à profissional em questão. Não há nenhuma relação com o nome real de cada uma.

Nas seções seguintes, discorro sobre os eixos das perguntas norteadoras mencionados anteriormente, a saber: tempos (3); escolhas curriculares (4); integração das línguas e diferenciação (5); materiais didáticos (6); trabalho colaborativo e formação continuada da equipe (7); e desafios e aprendizados (8).

2. Metodologia do estudo

Para este estudo, entrevistei seis profissionais de Educação Bilíngue de três escolas bilíngues (denominadas Escola A, Escola B e Escola C). Cinco dessas entrevistas foram conduzidas presencialmente durante visita às escolas, tendo sido os depoimentos gravados em áudio. A sexta entrevista foi feita por *e-mail* e complementada por videoconferência.

As três escolas estão localizadas na cidade de São Paulo. A Escola A conta com aproximadamente 500 alunos e atua na área há 30 anos, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. A Escola B, há 10 anos na área, ultrapassou em 2020 as 1.000 matrículas, também da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Ambas nasceram bilíngues. A Escola C, com aproximadamente 400 alunos, faz parte de um grupo de grandes escolas, na Educação há 50 anos, e passou a oferecer a Educação Bilíngue há dois anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. As três oferecem Educação em período integral.

2.1. Perfil das participantes

Das seis participantes² deste estudo, três são gestoras escolares, duas delas pioneiras na Educação Bilíngue em São Paulo, com voz ativa na tomada das decisões desde a fase inicial da construção da escola e implementação da proposta. A terceira gestora participa há dois anos da transição de uma proposta educacional não bilíngue para a Educação Bilíngue, em um papel de caráter mais implementador que decisório. Ao citá-las, nomearei Stella, Ana e Dora, respectivamente. Duas das outras três entrevistadas são professoras, Beatriz e Maia, e a terceira delas, Clara, coordenadora de segmento. Maia ingressou na Educação Bilíngue há dois anos; Beatriz e Clara atuam na área há mais de dez.

3. Tempos

Adoto aqui o termo no plural porque, ao ouvir os relatos, não pude deixar de pensar nos diferentes significados atribuídos ao tempo e como o percebemos, medimos e organizamos. As diversas formas como os tempos escolares se organizam me levam a *chronos* e *kairós*, o primeiro como unidades sequenciais de medida, o tempo “cronológico”, e o segundo como qualidade percebida, oportunidade, apropriação desse tempo em momento oportuno, *carpe diem*.

Tanto Ana quanto Stella optaram pela implementação gradual da proposta, um grupo por ano, acrescentando uma série por vez, abrindo espaços à equipe para a apropriação dos processos e a formação de uma cultura de colaboração e construção a partir de uma experiência vivida. Ana relata que só após consolidadas as séries iniciais pensou-se em seguir adiante com as séries finais. Ambas estão seguras de que o fato de terem tomado tempo para implementar um ano por vez agregou qualidade ao programa e cuidado às relações. Da mesma forma, a confiança das famílias foi conquistada, pois o crescimento paulatino permitiu acolher a comunidade para juntos resolverem dúvidas e projetarem próximos passos.

Outro aspecto relevante a considerar nessa implementação é a distribuição das línguas nos tempos da escola ao longo do dia ou da

² Gostaria de registrar aqui meu respeito e agradecimento a Ana, Beatriz, Clara, Dora, Maia e Stella pela partilha, por seu tempo e, sobretudo, pela generosidade ao confiar a mim, a nós, aprendizados tão valiosos. *Thank you!*

semana. Modalidades organizativas distintas atendem a cenários específicos de cada contexto. Alternar períodos curtos entre as línguas ou alocar blocos mais extensos a cada uma delas pode denotar uma necessidade logística na atribuição de aulas entre as diferentes áreas do conhecimento ou afirmar a concepção de que os alunos se beneficiam de períodos mais longos em cada língua. Qualquer que seja a escolha, o contato diário com as duas línguas tem sido um padrão para assegurar uma aprendizagem mais fluida. Veja a seguir algumas possibilidades organizativas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1

POSSIBILIDADES ORGANIZATIVAS DA GRADE HORÁRIA BILÍNGUE

Cenário A	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã 8h-12h	Inglês	Português	Inglês	Português	Inglês
Tarde 13h-15h30	Português	Inglês	Português	Inglês	Português

Cenário B	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã 8h-12h	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Tarde 13h-15h30	Português	Português	Português	Português	Português

Cenário C	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã 8h-10h 10h-12h	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Português
Tarde 13h-14h30 14h30-15h30	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Português	Inglês Português

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que, no quadro 1, inglês e português se referem às línguas de instrução e não somente à linguagem. Ciências, matemática e estudos sociais podem ser ensinadas em uma das duas línguas ou nas duas, com ênfases distintas, seja para introduzir bases conceituais, seja para explorar a resolução de problemas. Artes, música e educação física também podem ser ensinadas em

uma das duas línguas ou nas duas, dependendo do projeto cultural ou esportivo proposto a cada período do ano letivo.

Nas três escolas visitadas, a grade horária da Educação Infantil contempla uma carga mais ampla de inglês, pois o modelo de imersão (*early immersion*) na língua adicional (L2) é consenso em todas. Atividades ministradas em inglês ocupam de 80% a 90% das quatro ou seis horas diárias na escola. Crianças demonstram ter facilidade para aprender uma nova língua e tendem a desenvolver um estado de espírito bilíngue e multicultural quando iniciam sua educação já na Educação Bilíngue, aprendendo a transferir habilidades de letramento da L2 para a língua de nascimento (L1) (MEHISTO, 2012). Além disso, estudos desenvolvidos no Canadá revelaram que as crianças bilíngues têm melhor desempenho que as monolíngues em tarefas metalingüísticas que demandam controle e atenção (BIALYSTOK, 2009). Nas escolas pesquisadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental há um equilíbrio entre inglês e português, 50%-50%, enquanto nos anos finais essa medida pode variar de 60%-40% (português-inglês) a 70%-30%.

4. Escolhas curriculares

A constituição de uma escola de Educação Bilíngue parte do pressuposto de que todos os partícipes compartilham uma visão integrada e coesa, baseada nos valores que ela se propõe a desenvolver na comunidade escolar. Dessa maneira, gestores, professores, famílias e alunos devem partir de objetivos comuns, ou seja, devem acreditar que aprender em duas ou mais línguas é um projeto a longo prazo em que todos se corresponsabilizam (BEARDSMORE, *apud* MEHISTO, 2012). Os relatos de Ana e de Stella corroboram essa visão.

Ao escolher um programa internacional baseado em investigação, *Primary Years Programme*, *International Baccalaureate* (IB PYP),³ como norteador do currículo bilíngue, Stella convoca, em sua

³ *International Baccalaureate* (IB) é uma organização internacional com sede em Genebra que, desde 1968, oferece programas educacionais para alunos dos 3 aos 19 anos: *Primary Years Programme* (PYP), para estudantes de 3 a 12 anos; *Middle Years Programme* (MYP), para a faixa de 11 a 16 anos; *Diploma Programme* (DP) e *Career-related Programme*, para jovens de 16 a 19 anos. O IB está presente em mais de 5 mil escolas em 150 países. Para oferecer um currículo IB, a escola passa por um processo de autorização e certificação. Ver: <https://www.ibo.org/about-the-ib>. Acesso em: 26 maio 2020.

escola, um pensar a partir da curiosidade, da descoberta, tornando-o vivo e instigante, levando os alunos a estabelecer conexões e desenvolver capacidade cognitiva enquanto utilizam as duas línguas para construir conhecimentos. Demo (2002) propõe a pesquisa como estratégia de aprendizagem para gestar a autonomia do sujeito, que deve produzir conhecimento dentro de “algum nível de questionamento reconstrutivo, evitando-se a tendência reprodutiva” (DEMO, 2002, p. 93).

Ana, por sua vez, ao abordar em seu relato seu olhar para a criança de 2 anos, pergunta-se: “Como ela é hoje? Como ela será daqui a nove, dez anos? Como valorizo esse ser humano?”. Em sua visão holística de indivíduo, busca soluções curriculares integradoras, desencapsuladas de um programa “pronto”, em que o coletivo – professores, funcionários, alunos e suas famílias – se envolve em todas as etapas dessa construção, desde a configuração dos espaços até a formação compartilhada e a elaboração do currículo. Os projetos interdisciplinares visam a atividade social. Os multiletramentos e o conceito de agência vêm agregar valor aos alunos sem perder de vista o caráter multicultural que o contexto bilíngue propicia explorar. Nesse sentido, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, especialmente, seu Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB)⁴ exerceram papel fundamental nessa construção e na formação da equipe.

Dora, por sua vez, está engajada com a Educação Bilíngue há dois anos, em um processo de transição para a implementação da Educação Bilíngue em toda a comunidade escolar, até então restrita a um programa bilíngue opcional. A instituição acredita na potência das metodologias ativas e para isso investe fortemente em tecnologia. No Ensino Médio, a escola adota o *IB Diploma Programme* (IB DP). Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, projetos interdisciplinares são promovidos segundo os temas específicos de cada série. A integração se dá por meio da abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Esta é adotada em aulas em que o conteúdo é o eixo condutor para promover tanto seu domínio quanto a aquisição de linguagem específica à disciplina em questão na L2. Há diferentes proposições para essa integração segundo níveis predefinidos de proficiência linguística (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

⁴ O GEEB é liderado pela professora doutora Fernanda Liberali.

5. Integração das línguas e diferenciação

Em uma abordagem por imersão na L2, um professor poderá usar apenas uma das línguas de instrução o tempo todo, sem precisar recorrer a nenhuma estratégia bilíngue. Há estudos que defendem essa posição para oferecer uma exposição maior do aprendiz à língua adicional, nesse caso o inglês. Essa premissa, denominada por Cummins (2007) como “*the two solitudes*”, tem sido questionada pelo próprio autor, pois há evidências que favorecem o ensino por transferência através das línguas. O argumento é que os alunos fazem conexões entre as duas línguas por si, então por que não alimentar essa prática de maneira mais estruturada e sistemática? Em uma visão holística de bilinguismo, o que se conhece em uma língua contribui para o que se entende na outra língua (BAKER, 2017).

Duas das escolas pesquisadas vêm trabalhando essas conexões em uma triangulação que abrange os campos conceitual, procedimental e atitudinal. Em ciências e matemática, por exemplo, é possível estudar os conceitos em uma das línguas e trabalhar a resolução de problemas na outra. Dessa maneira, as línguas se complementam sem repetir conteúdo. Em uma abordagem transdisciplinar, os temas são o fio condutor que integra as duas línguas. Para isso, o planejamento colaborativo torna-se essencial, pois na Educação Bilíngue todos os professores passam a ser professores de língua também. Saber escrever um relato histórico ou um relatório de um experimento científico pertence tanto ao professor especialista quanto ao de inglês e ao de português. Afinal, é por meio da língua que articulamos o que sabemos e aprendemos o que queremos saber.

Outro tema abordado pelas participantes de pesquisa nos relatos deste estudo foi o da diferenciação. Diferenciação significa fazer com que cada aluno receba as tarefas de aprendizagem de que precisa no momento certo e na medida certa (EARL, 2003, *apud* TOMLINSON, 2010).

Nesse sentido, a vivência estudantil de Clara é contundente. Ela relata que, na adolescência e pré-adolescência, teve experiências internacionais como aluna em escolas de língua espanhola e inglesa. No 6º ano, seu professor de história, com quem mantém

contato até hoje, ficava com ela após o horário para ajudá-la a entender textos em espanhol. Clara relembra com carinho como ele a acolheu, empolgado em que entendesse os textos, que aprendesse e gostasse de história. Ela recorda que participava também das aulas de apoio ao aprendizado do espanhol com grupos multisseriados de múltiplas nacionalidades. Aos poucos, diminuía a carga horária nessas aulas para aumentar sua participação no grupo regular. Seu relato, carregado de afeto, continua com a influência de uma professora de literatura que a ensinou a gostar de livros e a escrever. Encantou-se pelas línguas e pela literatura, foi estudar francês e acabou escolhendo trabalhar na Educação. Sua experiência tão rica e significativa a ajuda a fazer conexões, a colocar-se no lugar do aluno e sentir a alegria da conquista ou a frustração do não entender. Certamente devido a essa experiência, a diferenciação ocupa um lugar proeminente na prática cotidiana de Clara, que se indaga: “Como poderia colocar todos no mesmo pacote? ”.

6. Materiais didáticos

Beatriz chegou à entrevista trazendo pastas de material didático preparado por ela e sua equipe. Descreveu com entusiasmo os princípios norteadores do trabalho e como as línguas se complementavam nos propósitos delineados para aquela unidade específica. Partindo do contexto social de um sarau, os alunos estudaram o gênero poesia nas duas línguas, especificamente o soneto em português e as rimas em inglês – por exemplo, nos poemas de Shel Silverstein. Com orgulho, falou de sua trajetória na escola e do quanto aprendeu com o acompanhamento das assessorias externas na elaboração das sequências didáticas e nas formações oferecidas pela instituição.

Com a mesma ênfase, Clara discorre sobre a criação dos materiais didáticos da equipe que coordena na Educação Infantil, montados sob medida para atender às necessidades de cada aluno. “A diferenciação é um princípio condutor nesse processo; afinal, não somos todos diferentes? Ao apresentar alguma defasagem na aprendizagem, o problema está na língua ou há outra necessidade especial? ”, questiona Clara.

Um estudo recente da Georgia State University aponta para um tema recorrente na literatura sobre o trabalho docente e seu impacto na aprendizagem. Revela que o ambiente e as condições de trabalho podem favorecer ou limitar um bom ensino (AMANTI, 2019). Embora essas informações soem bastante óbvias, o estudo aprofunda a questão para trazer à tona as causas da evasão de professores dos programas bilíngues nos Estados Unidos e aponta para uma sobrecarga de trabalho, uma vez que não há muitos materiais disponíveis, por exemplo, para ensinar matemática em francês ou ciências em espanhol. Kenneth Leithwood e Pat McAdie (2007, *apud* AMANTI, 2019) argumentam que, quando os professores têm tempo alocado para planejamento e preparação adequada de suas aulas e participam das decisões institucionais, sua percepção sobre o ambiente de trabalho é positiva, sentem-se reconhecidos e melhoram seu desempenho.

Clara e Beatriz certamente se sentem reconhecidas por seu trabalho e transmitem uma visão bastante positiva não só do ambiente escolar, mas de seu próprio fazer. É importante aqui ressaltar que ambas as instituições investem em tempo remunerado de planejamento, individual e colaborativo, razão pela qual o desenvolvimento de materiais em consonância com os princípios educacionais e propostas curriculares se concretiza. Os acervos de ambas as bibliotecas exibem uma ampla variedade de títulos – didáticos, paradidáticos e clássicos da literatura em ambas as línguas –, alimento sem o qual a qualidade dos materiais preparados não seria a mesma.

7. Trabalho colaborativo e formação continuada da equipe

As palavras “colaboração” e “formação” surgem com frequência nos depoimentos de todas as entrevistadas. Por não termos uma legislação federal que regule as escolas bilíngues, as instituições tomam para si a responsabilidade de formar as equipes docentes em serviço. Embora diferentes configurações possam compor essa formação, todas se caracterizam pela frequência sistemática dos encontros com foco nos estudos pertinentes às questões bilíngues e às diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo, a saber: encontros periódicos com assessorias especializadas, reuniões semanais de formação – coletivas, por série ou por segmento –,

palestras com especialistas, observação de aulas seguidas de sessões para devolutivas, atendimentos quinzenais com a coordenação e/ou orientação e subsídio à participação em grupos de estudos, seminários e congressos.

Essa formação é alimentada também pelo planejamento colaborativo em horários remunerados dentro da carga horária semanal das equipes, incluindo as assistentes ou auxiliares de classe. Em sala de aula, monitores bilíngues são formados por professores experientes enquanto estudam na graduação.

8. Desafios e aprendizados

À medida que superamos desafios, eles se tornam aprendizado para os novos que surgirão. Como bem colocou Ana, “não existe o estar pronto; a escola é um organismo em movimento”. Novos integrantes da equipe devem ser formados dentro da concepção de ensino e aprendizagem que refletia os valores da escola. A interação entre o que já está construído e o que há por ser feito é dinâmica, orgânica. O currículo é vivo e deve ser revisitado todos os anos. Quando da implementação dessas propostas, tínhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e agora temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Stella se pergunta sobre a plasticidade dessa estrutura integradora, sem se esquecer de que está formando sujeitos com habilidades e interesses diversos.

Um grande desafio enfrentado por essas escolas reside em garantir proficiência nas duas línguas ao mesmo tempo que se desenvolvem as competências da BNCC, proporcionando aos alunos oportunidades para fazer correlações e conexões que conduzam à formação do pensamento crítico e da cidadania. Se acreditamos na Educação Bilíngue como um valor agregado, de que maneira pode o currículo contemplar tantas escolhas? Somos diferentes e aprendemos de modos diferentes. Como adaptamos o currículo para incluir a diferenciação de modo a atender às necessidades de todos os nossos alunos? Em que medida equilibramos o conhecimento acadêmico, o desenvolvimento linguístico, a apreciação cultural, as habilidades cognitivas e as competências sociais?

Foram inúmeras as questões levantadas. Sintetizo, no quadro 2, os principais pontos discutidos pelas participantes.

QUADRO 2

COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS: ASPECTOS A CONSIDERAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

	Escola A	Escola B	Escola C
Inspiração/ motivação	<p>História familiar: conhecimento de outras culturas e de línguas, considerado um bem, um patrimônio emancipatório.</p> <p>Formar cidadãos participativos na sociedade.</p>	<p>Resposta às demandas da globalização; inglês como língua internacional.</p> <p>Valorização do português e das diferentes manifestações da cultura brasileira (com base na experiência em escolas internacionais onde há defasagem do português em relação ao inglês).</p>	<p>Necessidade de uma formação multicultural.</p> <p>Intenção de preparar o jovem para atuar no mundo globalizado e sensível a diferentes culturas.</p>
Tempos • Implementação • Grade atual	<p>Construção paulatina: uma turma por vez; anos iniciais do Ensino Fundamental só após consolidação da Educação Infantil.</p> <p>Parcial na Educação Infantil. Integral a partir do 1º ano.</p> <p>Períodos alternados em cada língua.</p>	<p>Implementação gradual: uma turma por vez, acrescentando uma série a cada ano.</p> <p>Parcial na Educação Infantil (até 4 anos). Integral a partir dos 5 anos.</p> <p>Línguas de instrução mescladas ao longo do dia.</p>	<p>Propiciar o desenvolvimento da criatividade e da ação em prol do outro.</p> <p>Implementação: todas as séries ao mesmo tempo, da Educação Infantil ao Ensino Médio (EM).</p> <p>Parcial na Educação Infantil. Integral a partir do 1º ano.</p> <p>Línguas de instrução mescladas ao longo do dia.</p>

	Escola A	Escola B	Escola C
Orientação curricular	Projetos transdisciplinares e interdisciplinares voltados à atividade social: educar o aluno para atuar em sociedade.	Projetos transdisciplinares e interdisciplinares baseados na investigação.	Integração curricular em consonância com a BNCC e com o <i>Common Core State Standards</i> (Califórnia).
Formação continuada da equipe	Práticas translíngues.	Integração do <i>IB PYP Programme (International Baccalaureate)</i> com <i>Common Core Standards</i> e da BNCC.	Abordagem CLIL e metodologias ativas (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental).
			<i>IB Diploma Programme (EM).</i>
	Formação compartilhada: cursos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB).	Reuniões semanais de formação: coletivas por série e por segmento; encontros mensais das equipes de português e inglês.	Reuniões periódicas com as equipes: discussões teóricas e práticas.
	Reuniões semanais: coletivas por série e por língua de instrução para aspectos específicos, com a orientação e com a coordenação.	Observação de aulas e encontros periódicos com cada coordenação.	Palestras com especialistas nacionais e internacionais.
	Assessorias: encontros mensais para as diferentes áreas do conhecimento.	Assessorias: encontros mensais para as diferentes áreas do conhecimento.	Monitores bilíngues formados em serviço pelos professores que acompanham.
	Palestras com especialistas na área.	Palestras com especialistas.	
		Incentivo à participação em seminários e congressos.	

	Escola A	Escola B	Escola C
Integração das línguas	Planejamento colaborativo semanal em horários atribuídos na carga horária.	Planejamento colaborativo semanal em horários atribuídos na carga horária.	Conceitos garantidos em português; habilidades trabalhadas em inglês.
	Conceitos em uma das línguas; resolução de problemas na outra.	Temas transdisciplinares integram as línguas (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental).	Planejamento colaborativo mensal.
	Complementam-se sem repetir conteúdo.	Temas interdisciplinares integram disciplinas pertinentes (anos finais do Ensino Fundamental).	
Materiais didáticos	Parte importada (para ciências e estudos sociais); parte desenvolvida colaborativamente pela equipe.	Parte importada (por exemplo, para ciências e programas de leitura guiada); adoção de materiais didáticos brasileiros para matemática e língua portuguesa; parte desenvolvida colaborativamente pelas equipes.	Todo o material é produzido internamente.
	Literatura original nas duas línguas.	Literatura original nas duas línguas.	Literatura original nas duas línguas.
Desafios	Tempo integral da criança na escola: balancear o conhecimento acadêmico, as artes, as refeições, as habilidades socioemocionais e as de corpo e movimento dentro do currículo e não como opcionais.	Formação dos professores: equilíbrio entre competência na área do conhecimento e proficiência nas duas línguas.	Ajustes na integração curricular nas duas línguas em processo, aprimorando e revendo práticas.

	Escola A	Escola B	Escola C
Desafios	<p>Equipe: integrar os que chegam ao projeto em andamento; formá-los para a cultura da escola e a avaliação formativa.</p> <p>Diferenciação e necessidades especiais. A responsabilidade é grande, mas é possível.</p>	<p>Alunos no EM: garantir proficiência em inglês e integração com BNCC – qual é a plasticidade dessa estrutura?</p> <p>Propiciar o uso mais frequente do inglês fora da sala de aula (alunos e equipe docente).</p>	<p>Desenvolver trabalho cooperativo entre os alunos.</p> <p>O papel dos integrantes do grupo de apoio e a diferenciação.</p>
Aprendizado	<p>Não existe o fazer e ficar pronto.</p> <p>A escola está em constante movimento.</p>	<p>Currículo deve ser vivo e atualizado constantemente.</p> <p>Promover oportunidades para que os alunos façam correlações, conexões nas duas línguas.</p>	<p>Educação é processo em constante atualização; base curricular deve ser revisitada, regulada para atender à formação do sujeito.</p> <p>Educação Bilíngue: necessidade de ser expandida para dar aos jovens a oportunidade de efetivamente serem preparados para atuar no mundo globalizado, sem fronteiras, onde a diversidade precisa ser entendida como parte da identidade do sujeito.</p>
	<p>Formamos pessoas; não é só instrumentalizá-las.</p>	<p>Formação continuada dos professores em serviço: investimento essencial.</p>	

	Escola A	Escola B	Escola C
Aprendizado	Há que se acreditar no projeto.		
	Formação continuada dos professores em serviço: investimento essencial.		

Fonte: elaborado pela autora.

9. Considerações finais

Ao mesmo tempo que escrevo estas considerações, centenas, milhares de professores, da Educação Bilíngue ou não, encontram-se também diante de uma tela, escrevendo, planejando, pesquisando, gravando, reinventando-se, aprendendo a usar novas ferramentas que lhes permitam estar em contato próximo com seus alunos. O distanciamento social que nos é imposto pela velocidade da propagação de um vírus trouxe à tona discussões em igual velocidade. Embora este não seja o fórum para analisar a eficácia dessa modalidade remota – uma adaptação feita para atender a uma emergência –, muitas das perguntas que me faço ressurgem de inquietações anteriormente percebidas na sala de aula e levantadas neste capítulo: como equilibrar o uso e o tempo para cada uma das duas línguas? Em que medida o uso do português ajudará os alunos a desenvolver as propostas em inglês? Que mecanismos de apoio receberão os estudantes novos na escola, com competência ainda incipiente no inglês? De que maneira eles se agruparão para colaborar, entender e construir significados? Quanto desse trabalho será dedicado aos conteúdos, à aprendizagem de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades e competências?

Para além da escolha de materiais e recursos pedagógicos ou do peso alocado aos conteúdos e às línguas, vale nos perguntarmos que aluno pretendemos formar ao final de um ciclo de Educação Bilíngue. Que propostas, que provocações possibilitarão aos estudantes fazer valer sua voz, expressar-se, engajar-se na construção de saberes e colaborar para despertar o melhor em si e no outro? Maia foi aluna de Educação Bilíngue durante toda a sua trajetória escolar. Hoje, ao olhar para seus alunos de 3 anos, hesita por um momento:

“São tão pequenos, vão me entender?”. Lembra-se, então, de que ela também começou a aprender pequena assim, ouvindo histórias, cantando, pintando, brincando nas duas línguas. E então acredita. Acredita que seus pequenos conseguem aprender. Acredita no entendimento de um universo além do seu, na mobilidade que saber mais de uma língua lhe permitiu, no valor que é ter duas línguas como suas e poder escolher quando e como dizer o que e em qual delas. Seja pela arte ou pela ciência, seja pelos esportes, pela música ou pela literatura, em poesia ou em prosa, presencialmente ou a distância, em papel ou em uma tela, todos revelamos o que somos e articulamos o que sabemos em uma língua ou línguas, segundo o interlocutor, o momento e a intencionalidade. Nossa(s) língua(s) nos define(m) e nos identifica(m). Ela(s) nos diz(em).

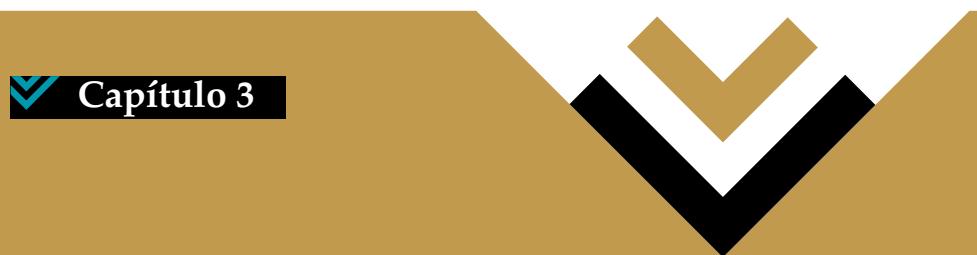
Uma língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que os povos sejam diferentes ou semelhantes, porém singulares. Não há sequer dois grupos sociais idênticos em todos os seus aspectos, inclusive o linguístico.

MELLO, 1999, p. 23.



Referências bibliográficas

- AMANTI, C. The (invisible) work of Dual Language Bilingual Education teachers. *Bilingual Research Journal*, v. 42, n. 4, p. 455-470, 2019.
- BAKER, C.; WRIGHT, W. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.
- DEMO, P. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Uma língua de vantagem. *Carta Fundamental*, v. 27, p. 58-60, 1 abr. 2011.
- MEHISTO, P. *Excellence in bilingual education: a guide for school principals*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- MELLO, H. A. B. *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. UFG, 1999.
- TOMLINSON, C. A.; IMBEAU, M. B. *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD, 2010.



▼ Capítulo 3

Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias

Marcello Marcelino

Graduado em língua e literatura inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem pela mesma instituição e doutor em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado pela New York University. Atualmente é professor na graduação e na pós-graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atuou também como professor e coordenador do curso de extensão Bilinguismo: Revisão de Teorias e Análise de Dados, pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC (Cogeae), e como colaborador no curso de pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. Desenvolveu o programa linguístico de uma escola bilíngue e atua na área de linguística do inglês, estudos comparativos português-inglês, abordagens gerativistas para a aquisição de L2 e bilinguismo. É coordenador do Grupo de Pesquisa Investigações (in) Formais em Linguagem e Cognição e membro do Grupo de Pesquisa Minimalismo e a Teoria da Gramática, ambos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias

1. Introdução

O crescimento da Educação Bilíngue no Brasil traz indagações de diversas ordens, uma vez que ainda não está regulamentada pelos órgãos oficiais e as escolas têm autonomia para optar por diferentes modelos. Há questões de ordem educacional, metodológica, ideológica, social e linguística, entre outras. O ponto que abordo neste capítulo é de natureza linguística, que está diretamente relacionada à Educação Bilíngue, já que envolve o desenvolvimento linguístico de duas línguas nesse contexto. Ao buscar uma escola bilíngue, as famílias têm, corretamente, a expectativa de que seus filhos desenvolvam duas línguas. Diferentemente daquelas que escolhem escolas tradicionais regulares para seus filhos – e não questionam se seus filhos aprenderão o português –, os pais que optam por uma escola de Educação Bilíngue convivem com diversas dúvidas, e entre elas estão as de ordem linguística: atrapalha aprender inglês na infância? É prejudicial escrever em duas línguas? Vai interferir no português? E daí por diante.

Considero que o contexto de Educação Bilíngue não é, de forma alguma, homogêneo; assim como também não o é a classe de “indivíduos bilíngues”. O desenvolvimento linguístico pode variar de acordo com as características da escola, o tempo alocado para a segunda língua (L2) e exposição da criança a um *input* rico e robusto (MARCELINO, 2019).

Organizo este capítulo em três partes: introdução; características e curiosidades do desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues; perguntas mais comuns sobre bilinguismo; e considerações finais. A seguir, apresento características gerais, comuns no desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues.

2. Características e curiosidades do desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues

Pela perspectiva linguística, nós seres humanos temos à nossa disposição todo o aparato necessário, assim definido geneticamente pela espécie, para desenvolvimento de uma linguagem – desde que estejamos expostos a *input* rico e robusto, como abordado em Chomsky (1981, 1986). As crianças no contexto de Educação Bilíngue que sejam expostas ao *input* robusto desde o início de sua vida escolar têm a possibilidade de se valer desse aparato biológico também para desenvolver uma segunda língua, a depender de características específicas e variações de carga horária e tempo de exposição e planejamento linguístico que elas terão à sua disposição, como mostram, por exemplo, os estudos de Hassanzade e Narafshan (2016) e de Marcelino (2018, 2019).

A questão da exposição a outra língua desde muito cedo suscita entre as famílias com crianças em escolas bilíngues questões comuns, tais como: “Será que meu filho vai confundir as duas línguas? A segunda língua pode atrapalhar o desenvolvimento do português? Haverá confusão no processo de alfabetização?”. Antes de se iniciar qualquer discussão, é importante lembrar que, pela perspectiva linguística, como a criança já vem dotada de um mecanismo de aquisição da linguagem, ela é capaz de alguns feitos importantes e complexos que passam despercebidos na aquisição da primeira língua, mas que, se observados, demonstram o alcance de tal capacidade:

- a aquisição fonética começa antes do nascimento. Gravações ainda na vida intrauterina mostram que sons da fala são percebidos com distinção e padrões entoacionais da língua nativa (L1) são reconhecidos (GUASTI, 2004; MEISEL, 2019);

- bebês com poucos dias de nascimento são capazes de reconhecer a voz da mãe, diferenciar padrões entoacionais de sua L1 de padrões em L2 e reconhecer sons linguísticos de sons não linguísticos (GUASTI, 2004; MEISEL, 2019);
- experimentos com bebês franceses com quatro dias de nascimento mostram que os recém-nascidos são capazes de diferenciar enunciados em diferentes línguas estrangeiras: inglês e italiano (MEHLER; CHRISTOPHE, 1995) e inglês e japonês (NAZZI; BERTOCINI; MEHLER, 1998). Isso parece mostrar que a própria natureza da faculdade da linguagem prevê a interação com sistemas linguísticos diversos. Em grande parte dos casos, entretanto, o indivíduo se especializa em apenas um deles, tornando-se monolíngue e passando a acreditar que outros sistemas são de difícil acesso.

A capacidade inata linguística das crianças possibilita, logo de início, que elas façam todas as distinções e reconhecimentos acima sem causar preocupação aos pais. No entanto, quando a L2 entra na equação, muitas questões surgem, o que é natural. Não é incomum que os pais tenham lutado e passado por dificuldades, típicas de adultos, no processo de aquisição de uma L2 e projetem as mesmas dificuldades em suas crianças. A diferença é que a criança ainda está em pleno uso de suas habilidades naturais de desenvolvimento linguístico, que na presença de *input* rico e robusto, podem trazer naturalidade à aquisição da L2, sem esforço, assim como fazem com sua L1. Faço apenas a ressalva de que, entre a população de bilíngues de elite estudados em pesquisas, há, naturalmente, grande quantidade variacional do *input*, de acordo com o contexto (GARDNER-CHLOROS, 2009, p. 143-144): mãe e pai utilizando sua própria língua nativa diferente (da língua da comunidade) com a criança; utilizando a mesma língua nativa com a criança, em um ambiente que se utiliza outra língua; mãe e pai utilizando uma L2 com a criança (a língua do ambiente), mas utilizando, entre si, a L1, da qual são falantes nativos. Todos esses contextos de aquisição bilíngue oferecem variação de *input* direcionado ao aprendiz e dizem muito sobre os diferentes comportamentos linguísticos que esses bilíngues demonstrarão.

No contexto brasileiro, as escolas de Educação Bilíngue são igualmente heterogêneas em sua abordagem linguística: há diferenças de quantidade de horas e de qualidade de *input* e preocupação

com o planejamento da linguagem direcionada à criança, conforme aponta Marcelino (2019). Podemos, pensando em mães e pais utilizando diferentes línguas com seus filhos de formas diferentes, imaginar os seguintes, e não exaustivos, cenários de variação de *input* no contexto de Educação Bilíngue:

- escolas que têm uma ou duas horas diárias de inglês; escolas que têm a maior parte do tempo em L1 e subsequentemente aumentam o tempo dedicado à L2; escolas em que os professores falam inglês somente com as crianças e português entre si;
- escolas que utilizam a L2 “cem por cento” do tempo nos anos iniciais e os professores utilizam inglês entre si. Obviamente, isso influenciará no uso da língua pelo aprendiz nesses contextos. Há desde bilíngues que apenas entendem a L2 e respondem em sua L1 até bilíngues que se utilizam da L2 (misturando ou não com a L1) para conversar e brincar com seus colegas. O tipo e quantidade de *input*, novamente, influencia o comportamento do bilíngue.

Da mesma forma que apresentei dados importantes sobre o desenvolvimento da L1 por crianças, apresento a seguir algumas características e curiosidades acerca do desenvolvimento de L2 por crianças em contato com duas línguas.

- Bilíngues de infância¹ são capazes de diferenciar os dois sistemas desde muito cedo. Cognitivamente, a língua do bilíngue é “duas línguas” no mundo exterior, mas na sua mente é apenas a sua língua. Comumente, o pequeno bilíngue aprende (socialmente) com quem deve usar qual língua, aprende até com quem poderá usar as duas línguas e misturá-las – o que posteriormente é caracterizado como alternância de códigos (do inglês *code-switching*). A mistura é esperada como parte do processo, descreve Meisel (2019). Esse autor aponta, inclusive, que as crianças podem praticar o uso bilíngue das linguagens por um certo tempo antes de escolher o uso adequado com consistência. Essa “variedade” linguística utilizada em determinado momento pelo bilíngue em desenvolvimento se assemelha aos ajustes que a criança falante de L1 faz nas fases do desenvolvimento da

1 Termo que utilizei para crianças que iniciam o contato com duas línguas no período de desenvolvimento linguístico, diferentemente da criança, adolescente ou adulto que iniciam seu contato com outra língua já com a L1 completamente estabelecida.

linguagem que se distanciam da fala do adulto, mas são características da fase desenvolvimental em que se encontram. Assim, não há necessidade de pânico ou de achar que a criança não está aprendendo nenhuma língua direito.

- A criança tem a capacidade de desenvolver competência nativa² nas duas línguas. Isso não quer dizer que irá nem que deva. Também não quer dizer que a aquisição só é satisfatória se as habilidades assim se desenvolverem. No entanto, a faculdade da linguagem oferece essa possibilidade.
- A habilidade aquisicional da criança não é limitada a uma língua. Pesquisas em L1 revelam que a criança já é dotada da capacidade de diferenciação de sistemas desde muito cedo (MEISEL, 2019). O cérebro percebe os dados linguísticos como informação. A diferença é se ela vai organizar a informação em apenas um ou dois sistemas, e isso depende do *input* que recebe. O bilíngue de infância pode, inclusive, nas fases iniciais, não estar consciente de que os dois sistemas em uso são agrupados como línguas diferentes no mundo externo (GARDNER-CHLOROS, 2009). Os primeiros indícios dessa percepção são notados quando os bilíngues dizem “a língua da mamãe/papai” ou “a língua da escola”.
- A mistura de códigos (do inglês *code-mixing*) das duas línguas na infância não é evidência de aquisição falha ou incompleta. A criança percebe toda a gama de possibilidades que tem diante de si, com duas línguas a seu dispor, e o cérebro não faz essa distinção, que é determinada social e culturalmente. A mistura das duas línguas pode evidenciar apenas que a criança fez uma escolha linguística não esperada pelo adulto, esse, sim, com menor repertório linguístico.

Na próxima seção, abordo algumas perguntas comuns feitas por famílias que optam ou consideram a Educação Bilíngue para seus filhos. Obviamente, a seção não é exaustiva, mas aborda as dúvidas mais elencadas.

² O termo “competência” é utilizado no sentido chomskyano e refere-se apenas à capacidade de um indivíduo de desenvolver conhecimento nativo de uma língua a que seja devidamente exposto. A competência, nesses termos, caracteriza a capacidade (interna) de um falante de reconhecer e avaliar a produção de linguagem a seu redor como pertencente ao conjunto de sentenças possíveis em sua língua e não tem a ver com os sistemas de desempenho.

3. Perguntas comuns sobre a Educação Bilíngue

Meu filho vai confundir as duas línguas? Seria melhor esperar até que ele esteja mais velho para então apresentá-lo a uma nova língua? Não há a menor possibilidade de confusão entre as duas línguas. O que há de se compreender é que são duas línguas em desenvolvimento, e não uma. Pode haver distanciamentos da fala adulta que a criança faz em sua própria língua nativa ao desenvolvê-la. Da mesma forma, o desenvolvimento do bilíngue é diferente do monolíngue e traz características das duas línguas. A criança aprenderá a diferenciar onde, com quem e por que deve utilizar as línguas a sua disposição.

Ao adquirir duas línguas desde a infância, outras inadequações/inapropriações desenvolvimentais podem ocorrer e se somarão às da língua materna. Com o tempo, a criança resolve esses problemas naturais de desenvolvimento, da mesma forma que o faz na língua materna.

Estudos realizados com rigor científico e metodológico (CUM-MINS; GULUTSAN, 1974; BIALYSTOK, 2009; MEISEL, 2019) apontam para algumas “vantagens” cognitivas dos bilíngues, caracterizadas como maior flexibilidade cognitiva, resultante da constante passagem de um sistema linguístico a outro. Embora haja algumas divergências em relação às habilidades verbais nas comparações entre monolíngues e bilíngues (BIALYSTOK, 2009), há um certo consenso entre as pesquisas com relação às vantagens e flexibilidade cognitivas (BIALYSTOK, 2009; MEISEL, 2019). Wei (2000) aponta também que o contato com duas línguas, e consequentemente com duas culturas, torna o bilíngue mais empático e sensível culturalmente a outros indivíduos e suas dificuldades linguísticas. Em suma, pesquisas sérias na área de linguagem, psicologia e psicolinguística apontam claramente para ganhos cognitivos e psicológicos para as crianças que crescem em contato com mais de uma língua.

Meu filho vai ser um falante nativo de inglês? O foco deve ser no desenvolvimento da criança, de suas habilidades cognitivas, sociais, sua educação. Nenhuma escola, bilíngue ou internacional, pode garantir que seu filho vá se tornar um falante nativo. A equação pode ser ideal: bons materiais, excelentes professores, nativos ou não, um ambiente linguístico rico na L2; no entanto, não podemos

esquecer a peça mais importante no processo de aquisição de linguagem: a criança. Só ela aprende e se desenvolve. Além do que, nos dias de hoje não é tão importante ser nativo ou não. Há mais falantes-usuários de inglês no mundo do que há falantes nativos.

Se minha criança não falar inglês comigo, significa que ela não está aprendendo? Devo esperar que ela use inglês comigo em casa? Se a criança usar a língua espontaneamente, os pais podem considerar isso um ganho. No processo de desenvolvimento linguístico em que há duas línguas envolvidas, as duas línguas são as línguas do bilíngue. A criança “separa” as línguas através de referências que são construídas por meio de vínculos afetivos e sociais – as línguas são separadas no exercício do seu uso e com base no que é significativo para o indivíduo. Para a criança, cada falante é uma referência e essa referência deve ser consistente. Se em casa a referência é português, não se pode mudar de língua repentinamente apenas para “checlar” se a criança está aprendendo ou para exibi-la no almoço de domingo. Isso gera ansiedade e atrapalha o desenvolvimento e o aprendizado da criança de forma geral. Porém, se no ambiente familiar já existe o costume de utilizar a língua inglesa, isso pode ser mantido, mas não necessariamente intensificado.

Na fase da aquisição da escrita (alfabetização), vai atrapalhar o contato com as duas línguas? E escrever nas duas línguas? Da mesma forma que foi explicado na primeira resposta, o mito de que a criança não desenvolve nenhuma língua direito ou que só se deveria apresentar uma língua estrangeira após uma certa idade, é fruto da falta de informação, associada a pesquisas muito antigas e de metodologia e resultados duvidosos. Ainda muito cedo, nos anos iniciais, a criança começa a perceber que a linguagem é representada graficamente, o que se dá muito antes do processo de formalização do código, amplamente conhecido como alfabetização. Há também o termo letramento, que, embora originalmente cunhado por Mary Kato em seu livro de 1986, já passou por reinterpretações.³ Ao passar pela formalização da aquisição da escrita, a criança levanta hipóteses, comete “erros” desenvolvimentais e apresenta uma série de características comuns a essa fase, mas que resultarão

³ Para uma discussão dos termos, ver Dias (2019) e referências lá citadas. Neste capítulo, utilizo o termo aquisição da escrita como referência ao processo cognitivo como um todo e alfabetização estritamente para referir-me ao processo de decodificação, que interessa ao cognitivo no espírito de Kato (2005). Para uma visão mais ampla, englobando aspectos culturais e sociais, recomendo Megale (2017).

inevitavelmente em sua alfabetização. Se ela estiver exposta a duas línguas, o mesmo ocorrerá, com o acréscimo dessas características na outra língua, mais os ganhos cognitivos indiscutíveis, comprovados por estudos (BIALYSTOK, 2009, 2016; MEISEL, 2019). É a ideia de que aquisição da escrita simultânea é danosa para a criança que padece de estudos comprobatórios e se firma como mito.

Como meu filho estuda em uma escola bilíngue inglês-português, eu também devo ter conhecimentos da língua inglesa? A escola, a comunicação, as atividades de ensino e a atmosfera da escola podem ser, em sua totalidade ou parcialmente, em inglês. Pode haver apresentações para os pais em inglês também. Assim, a criança aprenderá músicas, histórias infantis e até mesmo vocabulário que ainda não possui em português. É natural que ele queira dividir com você seus conhecimentos, dada a excitação e motivação que isso causa na criança. Seria muito motivador e de extrema valia para seu desenvolvimento que os pais pudessem participar ativamente de sua vida escolar, possuindo ao menos conhecimentos receptivos (de leitura e compreensão) na língua inglesa.

Colocar a criança na escola mais cedo é melhor para o desenvolvimento no ensino bilíngue? Depende de como os pais compreendem o termo “bilíngue”. O espectro é amplo! Compreende desde quem “apenas” se comunica verbalmente até quem possui níveis de fluência praticamente perfeitos. Ou seja, a resposta varia de acordo com o que se almeja. Indubitavelmente, as pesquisas apontam para uma tendência maior da correlação entre idade de início e desenvolvimento com sucesso da L2 (no caso de Educação Bilíngue), mas há diversas controvérsias envolvidas. Além de que, os indivíduos apresentam grande variabilidade em seu processo individual. Do ponto de vista teórico, sim: começar mais cedo é melhor. Simplesmente porque a capacidade de aquisição da linguagem vai se tornando menos acessível ao longo dos anos, principalmente se a pretensão é a de oferecer à criança o melhor contexto para desenvolver suas habilidades naturais. Mas vale lembrar que há muitas variáveis.

Quais são as vantagens em aprender um segundo idioma ainda na infância? A primeira grande e indiscutível vantagem é a garantia de que o indivíduo terá duas línguas a seu dispor. O bilíngue é, no entanto, seu próprio ser, um indivíduo, não é a somatória de dois monolíngues, mesmo com duas línguas disponíveis em seu repertório linguístico. Ele será um bilíngue, com todas

as características, inclusive as que o diferenciam do monolíngue. E tudo bem! Ele é uno. Nessa condição, algumas das vantagens do bilíngue são elencadas a seguir:⁴

- Parece haver uma vantagem cognitiva para a aquisição de uma terceira língua. Isso pode ser devido à maior flexibilidade cognitiva e também ao “mapeamento” de dois sistemas, que aumenta a consciência linguística e facilita o desenvolvimento de consciência metalinguística (conhecimento sobre as línguas) mais apurada, por simples comparação (cf. MEISEL, 2019).
- Bilíngues parecem mostrar maior flexibilidade mental, com base em testes e pesquisas cognitivistas e em neurociência. Isso pode ser atribuído ao fato de que há uma “ginástica” envolvida em mudar de uma língua para outra: escolher a língua em que vai se comunicar e inibir a outra no momento da comunicação solicita constantemente do indivíduo o reconhecimento de dois sistemas distintos em seu repertório. Tamanha ginástica impacta processos cognitivos não linguísticos, como a função do controle executivo:⁵ 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). A lógica por trás disso é que a constante troca⁶ de línguas exercita a alocação de todas as funções necessárias para essas tarefas não linguísticas (acesso lexical, controle de atenção, resolução de conflito com sistemas em competição).
- O enriquecimento das funções executivas geradas pela “ginástica bilíngue” mental parece criar uma reserva cognitiva, que causa retraso do início da demência conforme relata a pesquisa de Bialystok (2009) com uma população de 184 indivíduos, metade da qual era bilíngue (75,5 anos) e apresentou início da demência em média quatro anos depois da população monolíngue (71,4 anos).

4 Esclareço que muitas dessas vantagens abrem discussões e referências a pesquisas, dignas de vários parágrafos. Mas por questões de brevidade, limito-me a elencá-las.

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

6 Ao trocar de uma língua para outra, o bilíngue deve controlar o acesso lexical à L1 ou à L2 (as duas fazem parte de seu repertório) e propriedades morfossintáticas adequadas ao item lexical escolhido, exercer controle de atenção e de resolução de conflito entre sistemas em competição (a L1 e a L2 competem entre si para ser utilizadas – cabe ao bilíngue decidir qual será acessada e suprimir a que não é apropriada ou necessária naquele momento comunicativo).

E quais as desvantagens de aprender um segundo idioma na infância? Listo aqui algumas das possíveis desvantagens que são reportadas em estudos sobre bilinguismo. Esclareço que pesquisas diferentes apresentam dados contraditórios para as chamadas desvantagens, que podem ser reavaliadas, dependendo das interpretações.

- O estudo de Bialystok (2009) relata uma desvantagem dos indivíduos bilíngues em comparação com monolíngues em relação a testes de linguagem verbal: os bilíngues parecem levar um pouco mais de tempo para resolver tarefas envolvendo escolha/recuperação lexical (*lexical retrieval*) e proficiência. Isso está diretamente ligado à “ginástica” mental que descrevi na pergunta anterior. Em contrapartida, esse déficit nas habilidades verbais se traduz como maior destreza em processos cognitivos não verbais, em relação a monolíngues.
- A pesquisa de Meisel (2019), por outro lado, menciona estudos que apontam para um desempenho melhor de bilíngues no quesito criatividade verbal. Isso mostra que os estudos deveriam ser interpretados ou comparados em termos metodológicos para se chegar a uma conclusão sobre a desvantagem. Lembro, entretanto, que, se pensarmos que o bilíngue é uma pessoa com **dois** sistemas dentro de **um** repertório linguístico, e se testes mostram a inibição de um em função do outro, nos contextos em que deve fazer suas escolhas linguísticas, é natural que leve mais tempo em algumas funções verbais. Esses processos refletem em maior rapidez em outros processos cognitivos, como dito anteriormente. Ou seja, ser ou não ser uma desvantagem é uma questão de interpretação.
- Por fim, em outro estudo mais recente, Bialystok (2016) faz a reserva de que várias pesquisas não atentam para variáveis externas às questões linguísticas, como contexto social, apoio e envolvimento dos pais. No entanto, o peso dos resultados aponta para uma indiscutível vantagem cognitiva a favor do bilinguismo.

Abordei nesta seção perguntas comuns das famílias e apontei que a noção de desvantagem depende da compreensão do processo. Haverá diferenças, sim, entre o desenvolvimento monolíngue e o bilíngue. No entanto, isso não é ruim, é diferente.

4. Considerações finais

Neste capítulo, procurei abordar temas que são constantes dúvidas de famílias com crianças em contexto bilíngue. Inicialmente, apresentei reflexões sobre o processo de desenvolvimento linguístico de um monolíngue, em seu desenvolvimento de sua L1. A ideia de conhecer mais sobre o processo aquisicional na L1 é que muitas coisas acontecem sem que os pais necessariamente percebam ou saibam. Isso sensibiliza a percepção, para que então se olhe para o bilíngue, que passa por processos característicos de quem desenvolve duas línguas ainda na infância, aqui, no contexto de Educação Bilíngue. Há uma série de características típicas de desenvolvimento bilíngue, que se tornam perceptíveis aos pais, por apresentarem diferenças em relação ao processo monolíngue – mesmo sem que eles tenham consciência sobre o processo da L1. A partir daí mostrei as características do bilíngue em desenvolvimento linguístico como o processo natural que é. O bilíngue é um indivíduo com um repertório linguístico, com dois sistemas que exigem uma atividade mental diferenciada, baseada na escolha, controle e adequação da língua a ser usada em que contexto e com quem – e lembrei que os pais não devem se frustrar se os filhos não utilizarem a língua da escola com eles.

Abordei o mito de que duas línguas confundem e relatei vantagens geradas pelo constante exercício de escolha e controle de uma língua em detrimento da outra. Dentre os pontos positivos ressaltei o desenvolvimento de uma reserva cognitiva que dá uma vantagem ao bilíngue, de até quatro anos, na manifestação dos primeiros sintomas de demência. Discorri brevemente sobre o processo de aquisição da escrita e apontei mitos que o envolvem. Por fim, fiz uma referência a discussões sobre as desvantagens do bilinguismo e não pude deixar de abordá-las de uma perspectiva otimista. Os estudos sobre bilinguismo, em sua maioria maciça, apontam para os benefícios desse tipo de aquisição linguística. Há estudos que apontam para uma desvantagem do bilíngue justamente relacionados à linguagem: uma “demora” maior, por assim dizer, em testes de proficiência e recuperação lexical. No entanto, o típico exercício ou “ginástica” mental bilíngue, no jogo com duas línguas, produz um efeito de maior rapidez, ironicamente, em habilidades cognitivas não verbais, em comparação com os monolíngues. Por fim, levantei a questão de que o que pode ser percebido

como desvantagem pode ser apenas o diferente do monolíngue – executado em tempo diferente devido à necessidade de alternar e controlar dois sistemas linguísticos.

Neste capítulo, elenquei e abordei, de maneira bastante ampla, dúvidas que encontrei e encontro ao longo de meu contato com o contexto de Educação Bilíngue no quesito linguagem. Há várias questões de diferentes ordens e muitas outras de cunho linguístico, que deixei aqui de lado pela brevidade do capítulo. Mas finalizo com uma nota positiva para professores de Educação Bilíngue, que lidam com as ansiedades dos pais diariamente: “a principal conclusão das evidências disponíveis é que a Educação Bilíngue é um benefício amplo para todas as crianças nos anos iniciais”.⁷ Em outras palavras, a Educação Bilíngue é nova, traz questões diferentes da Educação monolíngue, suscita controvérsias, mas, com base em pesquisas sólidas na área, as famílias podem ficar tranquilas, na certeza de que o saldo é sempre positivo.

⁷ No original: “The overriding conclusion from the available evidence is that bilingual education is a net benefit for all children in the early school years” (BIALYSTOK, 2016, p. 675). Tradução minha.

Referências bibliográficas

- BIALYSTOK, E. Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 21, n. 6, p. 666-679, 2016.
- BIALYSTOK. E. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language*: its nature, origins, and use. New York: Praeger. 1986.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CUMMINS, J.; GULUTSAN, M. Bilingual education and cognition. *The Alberta Journal of Educational Research*, v. 20, n. 3, p. 259-269, 1974.
- DIAS, C. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 87-102.
- GARDNER-CHLOROS, P. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- GUASTI, M. L. *Language acquisition*: the growth of grammar. Cambridge: MIT Press, 2004.
- HASSANZADE, M.; NARAFSHAN, M. H. A study on input quality and second language grammar achievement in young children. *International Journal of English Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 70-82, 2016.
- KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MARCELINO, M. Considerations on the role of input in L2 acquisition: ELT and bilingual contexts. *Revista Intercâmbio*, v. 37, p. 76-97, 2018.
- MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-71.

MEGALE, A. Do biletramento aos pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. 35, p. 1-17, 2017.

MEHLER, L.; CHRISTOPHE, A. Maturation and learning of language in the first year of life. In: GAZZANIGA, M. (ed.). *The cognitive neurosciences*. Cambridge: MIT Press, 1995.

MEISEL, J. M. *Bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

NAZZI, T.; BERTOCINI, J.; MEHLER. J. Language discrimination by newborns: towards an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 24, n. 3, p. 756-766, 1998.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. (ed.). *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000. p. 3-25.



▼ Capítulo 4

Metodologias ativas na Educação Bilíngue

Renata Condi de Souza

Doutora e mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialista em tecnologias interativas aplicadas à Educação pela mesma instituição e em Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), graduada em pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em letras (inglês) pela PUC-SP e em tradução pela mesma instituição. Autora de livros didáticos e teóricos sobre Educação, tecnologia educacional e línguas, possui vasta experiência como docente presencial e de ensino a distância (EaD) em cursos livres, na Educação Básica e no Ensino Superior. Atualmente é líder do Departamento de Estudos Internacionais, coordenadora de área e coordenadora pedagógica em uma escola particular, professora nas graduações em letras (inglês) e tradutor e intérprete da FMU e na pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades, nos cursos presencial e EaD. É pesquisadora do Grupo de Estudos em Linguística de Corpus da PUC-SP e orienta iniciações científicas e monografias sobre Educação, ensino bilíngue, ensino de inglês, tecnologia educacional e tradução na FMU e no Instituto Singularidades.

Metodologias ativas na Educação Bilíngue

1. Introdução

Nos últimos cinco, seis anos, o termo “metodologias ativas” passou a fazer parte das discussões sobre maneiras de ensinar (CORTELAZZO *et al.*, 2018) e a integrar o vocabulário de professores e coordenadores em escolas, a ser tema de cursos e palestras e até mesmo item de questionamento de famílias que buscam saber, no processo de escolha da escola de seus filhos, se elas são aplicadas. Metodologias ativas – ou *active learnings*, em inglês – implicam o uso de métodos ativos e criativos, centrados nos estudantes e caracterizados por uma inter-relação entre sociedade, escola, cultura e política (BACICH; MORAN, 2018).

O uso de metodologias ou estratégias que tenham os estudantes como agentes, no entanto, não é algo novo na Educação ou especial do século 21. Podemos traçar paralelos distantes, como a maiêutica de Sócrates (469-399 a.C.), e um pouco mais recentes, como a Escola Nova, trazida ao Brasil por Rui Barbosa e que pregava mais autonomia aos estudantes no próprio processo de aprendizagem (CORTELAZZO *et al.*, 2018). Talvez mais próximos de nossas práticas estejam princípios e propostas de educadores e teóricos da Educação como John Dewey, Maria Montessori, Gilbert Ryle, L. S. Vygotsky e Paulo Freire, que clamaram, ainda que por razões e em épocas distintas, a importância da aprendizagem ativa (MANACORDA, 2010). Recuperaremos algumas dessas essências a seguir.

No início do século 20, Dewey já defendia que ocorre aprendizado quando o que se está ensinando/aprendendo é significativo, ativo e pessoal e contempla interação e interlocuções (MANACORDA, 2010). Montessori sugeria que a Educação é um processo que perpassa a escuta e a experimentação (*ibidem*). Ryle agrupava a necessidade de desenvolvermos dois tipos de conhecimento, um que envolve o “saber que” (*knowing that*) e outro que envolve o “saber como” (*knowing how*), ambos atrelados à ideia de que a exploração sobre um assunto leva a seu conhecimento (*ibidem*). De Vygotsky, apreendemos a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja alusão, nessa temática, está em fazer uso não apenas do que o estudante já sabe, mas também do que ele está apto a aprender, e no valor da investigação e trabalho entre pares com foco na aquisição prática de conhecimento procedural, como esperado em aplicações de metodologias ativas. Por fim, de Freire flertamos com um aprendizado ativo e centrado no estudante em que se intenciona uma prática que favoreça romper com a Educação bancária e a promoção do conhecimento de modo que os estudantes façam uso de processos cognitivos e produzam de maneira crítica, integrada e relevante a eles (FREIRE, 1974). Tais princípios e propostas, um *pot-pourri* de ações a favor da aprendizagem ativa, aproximam-se das expectativas que a sociedade tem para a escola que vivemos e construímos nos dias de hoje.

Apesar de as metodologias ativas não serem, portanto, algo novo, são definitivamente uma expectativa presente no modelo educacional em voga. Isso se deve a diversos fatores que, quando combinados, indicam as metodologias ativas como uma das maneiras mais eficazes de ser educador no século 21 e de contribuir para o desenvolvimento dos educandos de hoje em dia. Dentre esses fatores, remetemo-nos especialmente a três documentos essenciais.

O primeiro deles, de suma importância para o educador que atua no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conjunto de orientações para a elaboração de currículos em conformidade com demandas locais e regionais e que traz, em seu cerne, a expectativa de desenvolvimento de competências, isto é,

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

BRASIL, 2018, p. 8.

Metodologias ativas podem contribuir sobremaneira nesse processo e na construção da autonomia pelos estudantes e em uma experiência escolar que colabore para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e do respeito ao próximo.

O segundo e o terceiro documentos foram produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e são relevantes para educadores mundo afora: o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 (DELORS, 1998) e a proposta Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015). Eles indicam que cabe ao educador um novo papel de facilitador em vez de executor e têm em vista uma aprendizagem centrada no processo que favoreça o desenvolvimento de práticas pedagógicas participativas, transformadoras, que estimulem o diálogo, o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a competência para a ação. Favorecem, dessa maneira, o desenvolvimento dos quatro pilares da Educação:

- aprender a conviver, “desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 15);
- aprender a conhecer, possibilitando o estudo de maneira combinada com uma cultura geral para “beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (*ibidem*, p. 31);
- aprender a fazer, desenvolvendo competências para enfrentar situações e trabalhar em equipe; e
- aprender a ser, para podermos “incrementar nossa capacidade de autonomia e discernimento” (*ibidem*, p. 14), ao mesmo tempo que consolidamos a responsabilidade pessoal e mantemos a observância da realização de um destino coletivo.

Tais pilares, assim como as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), são bases para a formação de um sujeito ético, solidário e competente, que acolhe e respeita as diferenças e soluciona conflitos e problemas. Em suma, um sujeito consciente e ativo, o educando do século 21.

Isso posto, percebemos que os desafios são grandes. Logo, não pretendemos trazer as metodologias ativas como uma resposta

única a eles. Buscamos, por outro lado e frente a esses pontos, a consideração das metodologias ativas como uma estratégia vantajosa para a Educação Bilíngue no Brasil, uma vez que favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem alinhada às expectativas do século 21 e a uma visão de Educação que vai além do uso de duas línguas e transcende culturas, povos e *status* sociais porque tem como objetivo primeiro a formação do sujeito.

A seguir, apresentamos sugestões de aplicação das metodologias ativas em diferentes contextos de Educação Bilíngue.

2. Práticas bilíngues com metodologias ativas

Ao buscar a aplicação de metodologias ativas na Educação Bilíngue, diferentemente do que ocorre em outros contextos, não podemos deixar de lado uma tripla preocupação: temos de considerar o objetivo educacional da estratégia selecionada para determinada aula, o uso da língua adicional e as oportunidades de reflexão sobre as situações de aprendizagem e as diferentes culturas envolvidas. Além disso, devemos relembrar que, ao aplicar metodologias ativas, esperamos que os estudantes assumam uma posição mais ativa e de construção de suas aprendizagens, que devem ser significativas para eles (CORTELAZZO *et al.*, 2018).

Por essa razão, assim como em outra estratégia de ensino-aprendizagem, cabe-nos a ponderação de alguns itens ao planejar a aplicação de metodologias ativas em um contexto de Educação Bilíngue, a saber:

1. Quais são os objetivos da atividade?
2. Qual é o contexto de Educação Bilíngue de aplicação da atividade?
3. Como língua adicional e conteúdo são compreendidos nesse contexto?
4. Há materiais específicos?
5. Há um local específico de aplicação da atividade?
6. Quais são as formas de interação?

7. Como professor e estudantes se preparam para a atividade?
8. Em que momento da aula a atividade é aplicada?
9. O que os estudantes fazem na atividade?
10. Quanto tempo eles têm para desenvolvê-la?
11. Como ocorre a devolutiva por parte dos pares e do professor?
12. O que se pretende desenvolver nos estudantes com a aplicação dessa atividade?

Observamos que os 12 itens buscam concretizar as intenções e justificar as escolhas do professor que aplica uma atividade de metodologia ativa em um contexto de Educação Bilíngue. Ao responder a essas perguntas durante o planejamento de uma atividade, consideramos também o impacto que a escolha adequada e a personalização da atividade trazem para o processo de aprendizagem. Talvez isso seja um dos pontos de maior diferenciação entre atividades de metodologias ativas e outros tipos de atividades: buscar tornar nossos estudantes agentes das atividades e de suas aprendizagens, sempre tendo em mente seus perfis, incluindo facilidades, dificuldades e interesses e como podemos desafiá-los a aplicar seus conhecimentos e aprender de maneira significativa, colaborativa, reflexiva e respeitosa.

Uma atividade que se enquadra nessa perspectiva, por exemplo, é o Modelo de Incorporação de Conceito (*Concept Attainment Model*), apresentado por Rutherford (2012). Com os objetivos de desenvolver habilidades de pensamento indutivo e praticar a identificação de padrões e a formulação de hipóteses, a aplicação da atividade tem como requerimentos iniciais a identificação de um conceito a ser estudado e o levantamento de exemplos positivos e negativos. Divide-se, então, em três fases, a saber:

- **Fase 1:** em grupos, os estudantes recebem os exemplos positivos e negativos levantados e a indicação de que estes se relacionam com um conceito que eles devem tentar descobrir. Os estudantes têm de elaborar hipóteses sobre atributos e padrões que observam nos exemplos, registrá-las, buscar dados que as refutem ou as comprovem, adequar os registros a essas descobertas.

- **Fase 2:** os estudantes compartilham suas hipóteses com a turma, apresentam suas descobertas e suas hipóteses e compararam resultados. Confirmam seus levantamentos sobre o conceito comparando-o e contrastando-o com fundamentações teóricas que os grupos tiverem levantado. Discutem a aplicabilidade do conceito na resolução de problemas, seja na escola, seja na sociedade.
- **Fase 3:** os estudantes fazem uma análise das estratégias utilizadas e do processo. Ponderam quais funcionaram, por que e como, quais decisões ou ações contribuíram na tomada de decisão e na resolução do problema.

A atividade pressupõe, como podemos observar, que os estudantes são responsáveis pelo processo, apresentado em fases, e precisam aplicar estratégias de comunicação, negociação, questionamento, levantamento de hipóteses, pesquisa e compartilhamento de informações para que possam chegar a uma conclusão. O professor, nesse caso, tem a função de facilitador do processo de aprendizagem, orientando e ajudando os grupos a regular e a consertar o rumo da atividade. Trata-se de uma atividade que poderia ser usada no lugar de uma apresentação formal e tradicional de um conceito pelo professor, em que os estudantes seriam, na maior parte do tempo, recipientes dos conteúdos.

Ao ser colocada em prática em um contexto de Educação Bilíngue, a atividade pode ajudar a promover o uso significativo da língua adicional, mas também pode contar com o uso de *translanguaging*, visto que, durante o processo reflexivo-criativo de resolução de problemas, os estudantes podem optar por sua língua de nascimento como modo de interlocução com seus pares, porque é por meio da prática translíngue que o bilíngue dá sentido a seu mundo (GARCÍA, 2009).

Outra atividade que ilustra o que apresentamos até então é chamada de 3-2-1 (RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2016; RUTHERFORD, 2012). Sua aplicação visa que o estudante processe e resuma informações, dados, conteúdos etc. e, como consequência, seja capaz de determinar a relevância e de analisar de maneira crítica aquilo a que tem acesso. A atividade 3-2-1 pode ser usada no início de uma aula como atividade diagnóstica, no meio de uma aula para autorregulação, sistematização e verificação de compreensão ou no final de uma aula como forma de

reflexão e consolidação. Os pontos levantados pelos estudantes também podem servir de elementos de exploração e investigação pela turma toda e de engajamento e desafio em turmas heterogêneas tanto em termos de conteúdo conceitual como em termos de conhecimento ou produção de uma segunda língua. A seguir, apresentamos alguns exemplos.

Ao trabalharmos com uma biografia:

- 3 eventos mais importantes na vida da pessoa;
- 2 perguntas que você faria a ela sobre um assunto que ela conhecia muito e como ela responderia;
- 1 razão por que essa pessoa é importante para a sociedade a ponto de ter uma biografia publicada.

Após desenvolvermos um projeto de ciências que envolve experimentação:

- 3 coisas que você aprendeu participando do projeto;
- 2 coisas relacionadas ao assunto do projeto sobre as quais você gostaria de saber mais;
- 1 ideia que você teve ao finalizar sua experimentação.

Diferentemente da atividade antes apresentada, a 3-2-1 é, a princípio, mais individual e reflexiva, mas ainda assim coloca o estudante como agente de seu processo de aprendizagem. Busca sua voz, suas ideias e suas conclusões e, a partir delas, pode promover expansão e engajamento. Em contextos de Educação Bilíngue, é uma prática que também pode favorecer o uso de língua adicional de maneira significativa, assim como a integração entre conteúdos.

A aplicação de conhecimentos prévios em conjunto com a imaginação e a curiosidade pode ser vista na atividade Ver-Pensar-Questionar (RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2016). Partindo de três perguntas – “O que você vê?”, “O que você pensa sobre isso?” e “O que isso o faz questionar?”, o estudante é convidado a observar e interpretar o que observa de maneira cautelosa e reflexiva. Ritchhart, Church e Morrison (2016) sugerem que atividades como essa ajudam a estimular a curiosidade ao mesmo tempo que preparam a mente para o questionamento e a observação mais profunda, em que os estudantes podem recorrer a outros conhecimentos para explicar ou justificar o que veem. Vejamos um exemplo:

Estudantes observam uma capa de revista semanal de notícias. Veem a fotografia e o título que a acompanha. Respondem às perguntas “O que você vê?”, “O que você pensa sobre isso?” e “O que isso o faz questionar?” individualmente. Em seguida, compartilham suas respostas e observações com os colegas. Defendem seus pontos de vista e interagem com os colegas; como consequência, desenvolvem argumentação, escuta ativa e reflexão. Após a troca de observações, leem a matéria de capa da revista e buscam identificar os elementos lá presentes que corroboram suas observações e levantam aqueles que acrescentam a elas e/ou que desconheciam.

A ação de observar, refletir e discutir sobre o que veem na capa da revista semanal antes de fazer a leitura da matéria, tal como proposto na atividade exemplificada, favorece a percepção da relação entre dados e informações apresentados no texto com a imagem selecionada para representá-lo. Também possibilita o resgate de conhecimentos anteriores à leitura do texto, o que contribui para a compreensão e retenção da informação. Logo, ao aplicar essa estratégia, o estudante se vê diante do desafio de pensar sobre o assunto, resgatar o que sabe e relacionar com o que vê antes de “receber” informações sobre ele na leitura. Ao aplicar essa atividade em um contexto de Educação Bilíngue, o estudante pode entrar em contato com diferentes línguas e culturas no momento de observação e fazer uso de outras ao produzir suas respostas. Ele pode aplicar também conhecimentos de gêneros textuais e de padrões retóricos entre línguas para chegar a conclusões e buscar soluções.

Outra aplicação importante de metodologias ativas é como *feedback*. Hattie (2017) sugere que, ao trazer a aprendizagem ativa para nossa sala de aula, podemos aplicar um *checklist* de *feedback* com os estudantes enquanto a atividade é executada, pois ela auxilia “a reduzir a lacuna entre o ponto em que o aluno ‘se encontra’ e onde ele ‘deve estar’ – isto é, entre o conhecimento prévio ou atual e os critérios de sucesso” (HATTIE, 2017, p. 114).

Dessa forma, além de regular o processo, podemos tomar decisões de mudança de percurso e ajustes de acordo com o que observamos nos grupos. Hattie (2017) propõe quatro níveis de *feedback* e questões correspondentes. Observemos o quadro 1.

Quadro 1**NÍVEIS DE FEEDBACK E QUESTÕES**

Níveis		Questões importantes	Questões de feedback
1	Tarefa	Com que qualidade foi executada a tarefa? Ela está correta ou incorreta?	Para onde estou indo? Quais são meus objetivos?
2	Processo	Quais são as estratégias necessárias para executar a tarefa? Existem estratégias alternativas que podem ser utilizadas?	Como estou indo? Que progresso está sendo feito na direção do objetivo?
3	Autorregulação	Quais são os conhecimentos e compreensões condicionais necessários para que você saiba o que está fazendo? Automonitoramento, direcionando os processos e tarefas.	Para onde ir em seguida? Que atividades precisam ser empreendidas para progredir melhor?
4	Pessoal	Avaliação pessoal e efeito sobre a aprendizagem.	

Fonte: adaptado de Hattie (2017, p. 115).

Há atividades que podem auxiliar na coleta de *feedback* dos estudantes, como a *KWL*, sigla que resume as ideias “o que eu sei” (*know*), “o que eu quero aprender” (*want*) e “o que eu aprendi” (*learn*). A atividade implica a construção de um quadro com três colunas e a inserção das letras K, W e L em cada uma delas, como mostra o quadro 2.

Quadro 2**KWL PARA PREENCHIMENTO PELO ESTUDANTE**

K <i>What I know</i>	W <i>What I want to know</i>	L <i>What I learned</i>

Fonte: baseado em Ritchhart, Church e Morrison (2016, p. 71).

Ao iniciar o estudo de um tópico ou o desenvolvimento de uma atividade, os estudantes refletem a respeito de seus conhecimentos prévios sobre os assuntos e questionam o que mais poderiam aprender sobre eles. Assim, assumem desde o início uma posição de agentes e reguladores de seus aprendizados, têm clareza de suas forças e fraquezas e podem contribuir e ouvir contribuições de maneira mais significativa. Esse momento inicial de reflexão e esclarecimento sobre conhecimentos prévios ajuda o professor que acompanha a atividade na regulação da atividade, na definição de papéis que os estudantes podem assumir e, ao longo do processo, na devolutiva.

Qualquer que seja o momento de aula escolhido para a aplicação de uma atividade que promova a aprendizagem ativa, qualquer que seja a atividade selecionada, cabe ao professor ter clareza quanto a sua escolha no tocante ao que pretende desenvolver nos estudantes. Acima de tudo, cabe lembrar também que a Educação e o desenvolvimento de competências são um processo e, como tal, o uso de metodologias ativas não deve se restringir a uma única aplicação anual, a um único conteúdo ou componente curricular ou ainda a práticas em uma única língua. Para que tenha sucesso, é crucial que o professor faça da aprendizagem ativa uma constante em suas aulas.

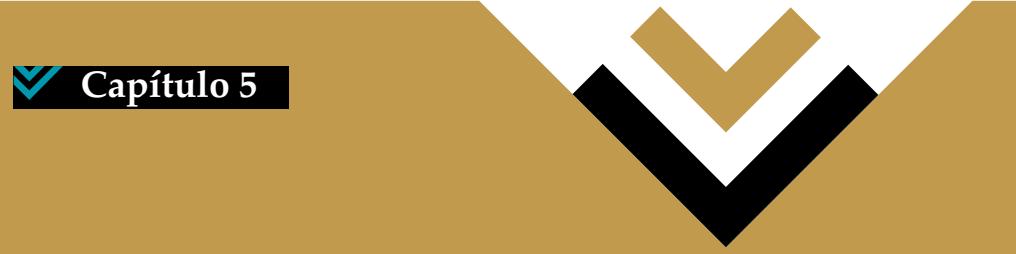
3. Considerações finais

Os caminhos da Educação e da Educação Bilíngue no Brasil parecem reconhecer que a sala de aula do século 21 é aquela em que o estudante não é mero coadjuvante, mas sim agente de sua aprendizagem. A busca de soluções e estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessa agência tem como consequência fatores de impacto na formação do estudante, entre eles: maior compreensão do conteúdo aprendido na escola, desenvolvimento de habilidades de pensamento e aprendizagem, maior motivação para aprender e desenvolvimento de atitudes favoráveis a oportunidades de aprendizado e pensamento.

Temos, portanto, a consolidação de uma nova cultura escolar em que o uso de metodologias ativas figura como escolha vital para a formação de um indivíduo que se reconheça como cidadão global, ainda que de ação local. Um indivíduo que tenha competências desenvolvidas que lhe permitam observar, refletir e mobilizar conhecimento de modo que seja linguística e culturalmente apto e respeitoso para com a sociedade em que estiver inserido.

Referências bibliográficas

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CORTELAZZO, A. L. et al. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- RUTHERFORD, P. *Active learning and engagement strategies*. Alexandria: Just Ask Publications & Professional Development, 2012.
- UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015.



▼ Capítulo 5

O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue

Fernanda Coelho Liberali

Formadora de formadores, é pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Também leciona na pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. Graduada em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem mestrado e doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP e pós-doutorado pela Universidade de Helsinque, pela Freie Universität Berlin e pela Rutger University.

O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue

1. Introdução

A Educação Multi/Bilíngue se expande com força pelo mundo em um momento em que a globalização cria novos modos de viver e novas demandas para os indivíduos. O cenário atual está marcado de maneira muito forte por uma grave exclusão econômica, social e cultural que parece ser aceita, por muitos, como inevitável. Santos (2003) explica o impacto devastador dos processos econômicos que podem ser entendidos no quadro do que Miglievich-Ribeiro (2014) chama de desafio decolonial. Esse desafio envolve a hibridez do mundo que precisa passar pela reconstrução ética e política de explicitar a exclusão, o silenciamento, a desumanização. Nessa linha, Mignolo (2015) explica que a decolonialidade requer desobediência epistêmica, uma espécie de movimento para a construção de comunidades mais harmônicas e pacíficas.

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre formas de superar a colonização do poder, do conhecimento e do ser (BALLES-TRIN, 2013) que se realiza no dia a dia das atividades da vida. Este capítulo discute como a Educação Multi/Bilíngue pode ser concebida como uma possível forma de pensar a escola como formadora de agentes para processos decolonizadores. Para isso, aborda as principais características de um mundo multilíngue (de)colonizado. Na sequência, aponta as propostas de formação de protagonistas e de agentes e sua distinção. Para tornar concreta a possibilidade de pensar a escola como formadora de agentes, são exemplificadas discussões sobre práticas multilíngues na constituição agentiva.

2. Um mundo multilíngue decolonializado

Míguez Passada (2019) aponta que a discussão sobre decolonialidade foi forjada na América Latina. Autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres tiveram papel marcante em um giro de perspectiva que tomou força a partir da metade dos anos 1990. A ideia de colonialidade está ligada ao Norte global que trata certos valores como universais e os propaga como parte de uma verdade única e incontestável. Por outro lado, a ideia de decolonialidade mostra sua força como uma abordagem teórico-metodológica que permite a análise crítica que quebra padrões preestabelecidos sobre o que seja o viver. A ideia que sustenta a proposta decolonial é a desestruturação das formas naturalizadas, reprodutivas, sistemáticas que são construídas como **únicas e que permitem e reforçam** a produção e a ocultação das tecnologias de morte que atingem as mais diversas pessoas e comunidades (MALDONADO-TORRES, 2008).

Nesse mundo colonizado, a língua teve papel central em reforçar noções de poder e a hegemonia de certos modos de dizer sobre outros (GARCÍA, 2009). Em oposição a isso, uma formação plurilíngue tem potencial desestabilizador e transformador, uma vez que oferece a diversidade de modos de produção de significados como uma quebra de barreiras à perspectiva uniformizante e engessada tão comum nas escolas. Assim, como explicam Rocha e Liberali (2017), a ruptura com o pensamento monolíngue parece apontar para o fortalecimento da agência dos sujeitos em diferentes contextos.

Nessa direção, uma abordagem translíngue (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013, 2018) pode sugerir uma quebra da hegemonia de certas línguas, saberes, culturas, conhecimentos que têm papel silenciador e opressor de certos modos de viver (ROCHA; LIBERALI, 2017; ROCHA, 2018). Segundo García (2009), muito diferente de uma simples alternância de códigos, as práticas translíngues podem ser identificadas nas múltiplas práticas discursivas dos sujeitos multilíngues para construir significado no mundo.

Nesse sentido, a proposta de uma Educação Multi/Bilíngue pode surgir como um espaço para a superação da colonialidade imposta no contexto brasileiro ou estar a seu serviço. Conforme

apontam Liberali e Megale (2016), grande parte das escolas denominadas bilíngues investigadas constroem um espaço bilíngue monolíngue, uma vez que reforçam práticas de compartmentalização das línguas separadas rigidamente por horários, salas, professores ou disciplinas. Além disso, em alguns casos, essa compartmentalização parece ser reforçada por uma visão idealizada sobre algumas línguas e culturas em detrimento de outras.

As práticas translíngues em uma Educação Multi/Bilíngue, contudo, têm potencial transformador dessas situações, pois oferecem aos alunos a possibilidade de desenvolvimento multimodal para viver sua potencialidade agentiva e seu repertório amplo de experiências únicas em múltiplos contextos. Nessa linha, esses alunos que vivem em espaços multilíngues translíngues têm a oportunidade de produzir significados de maneira ampla, expandindo seu potencial de mobilidade em diferentes ambientes.

Como sugerido por García (2019), é necessário que a Educação Multi/Bilíngue no Brasil, como parte do Sul, construa modos de ensinar em uma perspectiva multilíngue que possa melhorar os sofrimentos humanos aqui presentes. Nessa direção, a proposta multilíngue no Brasil precisa criar bases para que possam ser superadas certas cápsulas, impostas por parâmetros educacionais ou vieses culturais, de uma ideologia monolíngue, de verdade única e com procedimentos predeterminados. A constituição de agentes com mobilidade precisa estar no foco de uma Educação que se queira de fato inovadora, crítica e transformadora.

3. Protagonismo e agência

Historicamente, as práticas escolares vêm contribuindo para a formação de sujeitos que atuem na reprodução, adaptação ou transformação de realidades coloniais. Educar para a reprodução envolve a constituição de sujeitos que são silenciados, competitivos, fragmentados, encapsulados. Esses sujeitos aprendem a agir pela preservação e fortalecimento de certos discursos e ações (TELES, 2018). Além disso, estão em busca de segurança, com base em identidades fixas, localidades estáticas e empregos permanentes (GEE, 2000). Eles aprendem que precisam ser “especialistas” de uma perspectiva disciplinar e de conteúdo, como pessoas individualmente inteligentes (*ibidem*).

Por sua vez, educar para a adaptação pressupõe formar sujeitos focados em mudança, flexibilidade, velocidade e inovação. Implica ensinar os alunos a se tornar mais eficientes, mais focados, mais responsivos, mais flexíveis, mais rápidos para mudar e se adaptar em um mundo com objetivos sempre móveis (*ibidem*). Além disso, nesse enquadre, o foco está em desenvolver “empregabilidade” para atender às demandas de projetos sempre em mudança e entender seus empregos ou organizações o suficiente para assumir uma responsabilidade proativa pela solução real de problemas e um comprometimento com a organização (*ibidem*). No entanto, eles não aprendem a criticar as próprias circunstâncias e as dos outros e a se ver como responsáveis por manter ou transformar suas realidades.

A Educação que visa a transformação das realidades presentes atua no sentido de desenvolver uma agência transformadora, voluntária, libertadora e desencapsulada (FREIRE, 1970; STETSENKO, 2017; LIBERALI, 2017a). Os alunos que são formados nessa perspectiva podem participar com confiança e lidar com a complexidade do mundo para intervir nele (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Nesse aspecto, educar está relacionado a aprender a refletir e a reconstruir a cultura para produzir condições mais dignas e equitativas em espaços de convivência (TELES, 2018). Além disso, envolve ver, sentir, ouvir e praticar em contextos significativos e autênticos, com todos os seus atributos linguísticos, tecnológicos, afetivos, cognitivos e sociais (GEE, 2000).

Nessa linha, os conceitos de protagonista e de agente parecem entrar em conflito. O termo “protagonismo”, segundo o site Dicio,¹ implica a “qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais”. Além disso, em termos literários, está relacionado à “característica do personagem principal, mais importante: protagonismo literário, artístico, televisivo, cinematográfico” e se opõe ao conceito de antagonismo. “Protagonista” vem do grego *πρωταγωνιστής* (*protagonistes*), formado da seguinte maneira:²

- *πρῶτος* (*prótos*) = primeiro
- *ἀγωνιστής* (*agonistès*) = ator, lutador
- *ἀγών* (*agon*) = disputa, exposição, combate

1 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo>. Acesso em: 27 maio 2020.

2 Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?protagonista>. Acesso em: 27 maio 2020.

Na concepção da palavra, portanto, é possível compreender que formar protagonistas estaria mais ligado a uma visão de educar para a reprodução ou para a adaptação no sentido de que o protagonista se ajusta ou responde às demandas sociais de maneira bem-sucedida. Protagonismo, em sociologia, também pode ser compreendido como uma abordagem democrática que vê o sujeito e, principalmente, a criança como tendo possibilidade de expressar-se e desenvolver-se. Autores como Moura (2017), Goulart (2017) e Pasquali (2017) apontam visões em que protagonistas são sujeitos de seu fazer, não atores em situação de competição, não subalternos a chefes e líderes, e até não solidários. No entanto, o termo é muito mais comumente usado para referir-se a sujeitos que assumem algum destaque ao participar de um contexto e/ou se sobressaem em alguma atividade.

Conforme explica Lage (2019), com base em Souza (2009), quando relacionado a aspectos educacionais, “protagonista” se refere ao aluno que assume o papel de ator principal em sua comunidade. O termo “protagonismo”, portanto, carrega contradições, uma vez que tanto evoca a importância da ação efetiva do sujeito como privilegia o esforço do sujeito individual que se destaca no grupo. Como indicam Freire (1970) e Vygotsky (1934/2009), os sujeitos não agem sozinhos, mas encontram-se em um mundo marcado pela presença central e constitutiva do outro. Além disso, é nas relações sociais, históricas e culturais de um grupo social que o sujeito se desenvolve e que cada um se torna singular. Nessa linha, torna-se central recuperar o conceito de agência e suas tipologias.

Em um quadro sócio-histórico-cultural, segundo Van Oers (2015), agência pode ser entendida como as formas pelas quais as pessoas situadas no mundo dominam intencionalmente a própria vida. Além disso, o conceito envolve as ideias de participação e de responsabilidade pelo curso e pelas implicações morais das práticas culturais. Na mesma linha, Virkkunen (2006) reforça a ideia de agência ligada ao comprometimento do indivíduo com o objeto da atividade em que está envolvido e com o coletivo dessa atividade.

Nessa perspectiva, é ainda possível considerar alguns tipos de agência: relacional, crítico-colaborativa, transformadora, desencapsulada e translíngue. Esses tipos não são excludentes e podem ocorrer em um único ato realizado pelo conjunto de sujeitos. No entanto, podem também ser percebidos de modo independente.

A agência relacional está ligada às ações intencionais que os sujeitos realizam para oferecer e solicitar a contribuição do outro, o que permite “turbinar” a si e aos demais (EDWARDS, 2007, 2011). A agência crítico-colaborativa amplia a perspectiva de contribuição e integra as ideias de reciprocidade e de avaliação conjunta da realidade. Com isso, envolve também a produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (NININ; MAGALHÃES, 2017).

Na agência transformadora, o foco recai no desenvolvimento de autoridade e de autoria de cada indivíduo sobre a própria vida e sobre a transformação de realidades (ENGESTRÖM; SANNINO, 2016; ENGESTRÖM, 2006, 2009, 2011; VIRKKUNEN, 2006) em um movimento coletivo cujo foco está na transformação da realidade. A agência desencapsulada pressupõe que os indivíduos desenvolvem meios de enfrentar contradições e engajar-se em processos de transformação em situações nas quais não estão usualmente envolvidos ou em papel de responsabilidade. Nessa linha, usam seus repertórios, criando potencial para agir com novos papéis sociais e para ir além de suas possibilidades imediatas de maneira conjunta (LIBERALI, 2017b).

A ideia da construção de agências translíngues passa por entender que, em um mundo decolonizado e multilíngue, é necessário desenvolver uma “postura translíngue” (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017), isto é, o potencial de libertar as vozes dos participantes. Nesse tipo de agência, como na desencapsulada, a questão da mobilidade dos sujeitos é central. Agentes translíngues expandem sua mobilidade, por meio de múltiplos recursos multimodais e de muitas línguas, para a circulação em diferentes arenas sociais, criando formas efetivas de intervir na realidade.

4. Educação Multilíngue para a construção de agentes

Conforme apontado por Megale e Liberali (2020, p. 69), “é preciso que as práticas educativas se realizem para ampliar as possibilidades de conhecer, ser, sentir, pensar e agir dos sujeitos”. Nesse sentido, é necessário que os sujeitos aprendam por meio de práticas que os constituam para uma forma de ação no mundo em que se sintam valorizados e em que valorizem os demais, em que possam ir além de si próprios e permitir aos outros fazer o mesmo.

Assim, alguns pontos sugeridos por Sánchez, García e Solorza (2017) parecem esclarecer o potencial de uma Educação Multi / Bilíngue que tenha como foco as práticas translíngues: possibilidade de os alunos usarem todo o potencial de seu repertório tanto na compreensão quanto na produção de significados; abertura para a ampla participação dos alunos em ações não estigmatizadas como parte de seu fazer; expansão de suas possibilidades de ação; uso das capacidades / *affordances* translíngues para efetiva participação tanto na instrução e na ação em sala de aula quanto na vida; e inclusão de todos os alunos na comunidade escolar, com direito a efetiva valorização.

Para a efetivação dessas ações, é preciso que os alunos em contextos de Educação Multi/Bilíngue se vejam convocados a participar das aulas assumindo papéis e responsabilidade na produção dos saberes e de propostas efetivas de participação em situações do cotidiano. A organização curricular, portanto, precisa partir de atividades da vida dos sujeitos, considerando a ampliação de suas oportunidades de agir em um mundo globalizado e em contínua mudança. Além disso, implica o uso e o ensino de recursos multimodais que carregam interesses e marcam as posições assumidas pelos sujeitos em contextos variados.

Para uma Educação que esteja comprometida com a formação de agentes dos mais variados tipos, é necessário que os alunos tenham oportunidade de usar seus repertórios na produção de modos de participação sempre mais expandidos, o que poderá proporcionar envolvimento pleno na vida pública, econômica e comunitária e desenvolver potencial de construção de participação social ampla e equitativa.

Apontando para um multiletramento engajado, as práticas educativas privilegiariam a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção conjunta de mudança social para a formação de agentes. Nessa linha, para a imersão na realidade, seria necessário privilegiar o engajamento dos estudantes com situações reais de sua própria vida, o que Freire (1970) denomina imersão no contexto. Nessa direção, os alunos teriam a oportunidade de se envolver com a vida real – como na proposta de prática situada, feita pelo New London Group (1996 / 2000) – e com uma investigação das necessidades da situação para entender o contexto sócio-histórico-cultural e as mazelas impostas pela colonialidade impregnada no fazer dos sujeitos.

A partir disso, os alunos podem ser chamados a viver a construção crítica de generalizações sobre a realidade observada. Isso fica evidenciado por propostas didáticas em que brincar com a realidade imediata e com os problemas sociais nela presentes possa ser conectado aos conteúdos didáticos demandados, por exemplo, pelos currículos nacionais, estaduais, municipais ou mesmo das instituições escolares. A partir daí, a busca de múltiplas formas de compreender a realidade permite a diversificação e a desnaturalização de certas maneiras de entender o mundo para que seja aberto o questionamento sobre o que aquilo pode significar. Esse processo se torna uma ampliação do olhar para além das verdades simples, cotidianamente alcançadas ou epistemologicamente impostas.

Por fim, os alunos são chamados a assumir de modo coletivo responsabilidade pela produção de mudança social. Conhecer os faz responsáveis pelo contexto social. A análise, a avaliação e a proposição de ações se tornam uma maneira didática de conceber Educação e de formar para o agir transformador da realidade.

Efetivamente, esse processo pode ser realizado por meio de um enfoque que adote as questões multiculturais como parte do processo de decisão sobre os conteúdos a serem ensinados. O acesso a uma diversidade de textos, fontes, perspectivas, enfoques, bases epistemológicas e até áreas distintas contribui para a ampliação do olhar do aluno e sua possibilidade de agir na formação dos colegas de modo a turbinar sua própria participação e incentivar a dos demais, em um exemplo de agência relacional. Além disso, o acesso a diferentes formas de conceber determinados temas escolares e experenciais permitirá uma abordagem mais crítica. Essa perspectiva é questionadora das respostas e questões de alunos e professores e também dos demais alunos e adultos do contexto escolar. Isso remonta a uma agência crítico-colaborativa.

Em uma abordagem decolonizada dos saberes, os alunos poderão pensar em como os conteúdos trazidos ao debate em sala de aula poderão estar a serviço de um repensar sobre as práticas cotidianas, demandando deles agência transformadora de suas condições de existência. Ao assumir responsabilidade pelo processo de reconstrução da realidade, os alunos terão de tomar posse de suas fragilidades e potencialidades para perceber como poderão assumir papéis novos na configuração de propostas de transformação, em um exemplo de agência desencapsulada.

Considerando o currículo da Educação Multi/Bilíngue a partir das atividades/práticas sociais nas quais as pessoas interagem, será possível contribuir para o movimento, físico ou virtual, de pessoas em diferentes atividades com múltiplos recursos na construção de significados com o outro. Isso se amplia caso o enfoque nas várias disciplinas leve em conta as multimodalidades (várias formas de significar, tais como gesto, fala, entonação, expressão facial, cor, cheiro, toque, movimento, imagem, tipografia) e permita aos alunos expandir seu repertório e suas formas de participação, desenvolvendo com isso sua agência multimodal.

5. Considerações importantes

A constituição de agentes passa por uma postura que Stetsenko (2017) denomina postura ativista. Segundo a autora, implicaria o esforço para a busca de futuros desejados, a atuação individual e coletiva, um processo de ser, saber e fazer, a cocriação do mundo. Nessa linha, uma proposta multi/bilíngue que adote uma perspectiva de formação agentiva pressupõe a busca do inédito viável (FREIRE, 1970), em outras palavras, a busca da construção conjunta de iniciativas de intervenção na vida que ainda não foram realizadas, mas que têm potencial e possibilidade de se realizar.



Referências bibliográficas

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Taylor & Francis Group, 2013.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/applj/article/39/1/31/4626948>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, v. 50, n. 1, p. 33-39, 2011.
- EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, n. 1, p. 1-17, 2007.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.
- ENGESTRÖM, Y. From well-bounded ethnographies to intervening in mycorrhizae activities. *Organization Studies*, v. 27, n. 12, p. 1783-1793, 2006.
- ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (ed.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 303-328.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Expansive learning on the move: insights from ongoing research. *Journal for the Study of Education and Development*, v. 39, n. 3, p. 401-435, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARCÍA, O. Bilingual Education: uma vista do Sul. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 5-6.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. *Translanguaging design in assessment: the translanguaging classroom*. Philadelphia: Caslon, 2017. v. 6, p. 80-98.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GEE, J. P. New people in new worlds. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 41-66.

GOULART, B. Protagonizar juntos: a escola como casa comum. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 46-51. Disponível em: https://escolatransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

LAGE, M. P. S. R. *Do assistencialismo à intervenção social: o voluntariado na construção de agências*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42.

LIBERALI, F. C. Commentary: analyzing classroom dialogue to create changes in school. *Learning and Instruction*, v. 48, p. 66-69, 2017a.

LIBERALI, F. C. Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brazil. In: BANEGRAS, D. L. (org.). *Initial English language teacher education: international perspectives on research, curriculum and practice*. New York: Bloomsbury, 2017b. v. 1, p. 177-191.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 61-72, 2008.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios étnico-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, W. D. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB y UACJ, 2015. (Col. Interrogar la actualidad, n. 36).

MÍGUEZ PASSADA, M. N. Discourses analysis by a decolonial perspective. In: SUCIU, L. (ed.). *Advances in discourse analysis*. London: IntechOpen, 2019.

MOURA, A. de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Serta. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 22-31. Disponível em: https://escolatransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

NEW LONDON GROUP, THE (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-32.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. *Alfa*, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

PASQUALI, C. Dá pra ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 52-57. Disponível em: https://escolatransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURN, L.; TOLDO, C. (org.). *Desafios contemporâneos no ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2018. p. 125-156.

ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 127-144.

SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O.; SOLORZA C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, v. 41, n. 2, p. 1-15, 2017.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.

TELES, F. A. R. *Adolescentes agentes e dessilenciados?*: o movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba – PI. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VAN OERS, B. Implementing a play-based curriculum: fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 4, p. 19-27, 2015.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, v. 3, n. 1, p. 43-66, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



▼ Capítulo 6

Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas

Camila Dias

Mestre em linguística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), possui graduação em letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e coordenadora há mais de 15 anos, atualmente é professora de língua inglesa como língua adicional em uma escola particular e também atua no Instituto Singularidades como docente da pós-graduação em Educação Bilíngue, ministrando a disciplina Letramento, biletramento e práticas de leitura e escrita, além de cursos de extensão e formação de professores em geral. É membro do Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB) da PUC-SP. Suas áreas de pesquisa são Educação Bilíngue, oralidade, pluri/multiletramentos e infâncias.

Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas

1. Introdução

O desenvolvimento da leitura e escrita em crianças que se encontram em contextos bi/multilíngues apresenta-se como um desafio frente ao crescimento do número de escolas bilíngues no Brasil (MARCELINO, 2009; LIBERALI; MEGALE, 2016). As dúvidas sobre como o processo de aquisição da língua escrita ocorre nesses contextos e a criação de propostas pedagógicas que potencializem a construção desses saberes ainda são latentes entre professores e pesquisadores da área.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é propor alguns caminhos pedagógicos para a construção da escrita e da leitura em mais de uma língua. Para tanto, está organizado em cinco seções, além desta introdução. Nelas discuto as diferentes concepções de escrita. Também apresento uma reflexão sobre os conceitos de letramentos e multiletramentos. Abordo as transferências de recursos de uma língua para outra e, com base nisso, mostro ideias de práticas relacionadas ao trabalho com gêneros textuais e à consciência fonológica. Diferencio, ainda, consciência fonêmica de consciência fonológica e teço algumas reflexões sobre recursos oferecidos às crianças bi/multilíngues.

2. Escrita: conceitos

Os métodos e atividades oferecidos às crianças na fase de alfabetização – e também as propostas de letramentos durante todo o período escolar – revelam os diferentes olhares que temos para o que é a escrita e o que é aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2000).

No Brasil, a primeira metade do século 20 foi caracterizada pelo predomínio de métodos e cartilhas que compreendiam a grafia como uma transcrição da fala. Focados no domínio de regras ortográficas e nas relações grafema-fonema de maneira mecanizada, os métodos sintéticos e analíticos colocavam a escrita como um objeto externo ao sujeito. Esse sujeito – a criança em fase de alfabetização – seria capaz de aprender a ler e escrever por meio de memorização de regras e incansáveis exercícios de análise de unidades da escrita, fossem elas fonemas, sílabas ou palavras. Mesmo partindo de perspectivas opostas de análise – métodos sintéticos focalizando unidades menores da língua (fonemas, sílabas) para chegar às unidades maiores (palavras, frases) e métodos analíticos destacando unidades maiores para decompô-las –, ambos os caminhos metodológicos entendiam a escrita como um código que devia ser aprendido antes que as habilidades com o texto fossem desenvolvidas.

Ao compreendermos que a escrita é mais que um código passível de ser aprendido por meio de regras externas, sem reflexão, o impacto sobre nossas ações pedagógicas em sala é imediato. As propostas de famílias silábicas, as análises isoladas de fonemas por meio de pares mínimos fora de contexto e as antigas folhinhas com tracejados de letras mostram-se insuficientes para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever.

Mas, se a escrita não é uma simples transcrição do que falamos, o que é esse objeto? Em seus estudos na década de 1980, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky conceitualizaram a escrita como um sistema de representação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Esse sistema, como outros sob essa classificação, apresenta regras internas sobre quais elementos são capturados e passíveis de ser representados em grafia. Ao lidar com conceitos abstratos, a escrita apresenta critérios próprios de representação, como o fato de que o sistema privilegia semelhanças sonoras e não de significado no mundo, entre outros. Outra diferença dessa visão sobre a escrita se respalda em ela ser um objeto cultural construído socialmente e, como tal, circular para o sujeito mesmo antes que ele domine suas regras.

A essa reflexão une-se nossa concepção de sujeito. Partindo dos estudos piagetianos sobre a infância que afirmam que a criança constrói conhecimento por meio de suas percepções e experiências como ser pensante no mundo, Ferreiro e Teberosky (1986) postulam que a criança também pensa e reflete sobre a escrita antes de dominar o sistema. É a partir desse pensar que cria suas hipóteses de como esse sistema de representação funciona e, em interação com a escrita, confirma ou reconstrói conhecimentos.

Com base no postulado de que a escrita é um objeto cultural e social passível de reflexão, Ferreiro (2013) também nos apresenta como crianças multilíngues pensam sobre as línguas e suas escritas durante o processo de alfabetização, criando hipóteses de semelhanças e diferenças entre elas por meio de materiais oferecidos para reflexão e da escuta de professores e colegas. Algumas reflexões feitas pelas crianças passam por aspectos gráficos da língua, pela ordem de páginas nos livros, pelas relações entre as letras e os sons, dentre outras. Essas reflexões podem ser potencializadas por nossas escolhas pedagógicas em sala de aula.

Dessa forma, as crianças bilíngues no processo de aquisição da escrita são aqui concebidas como sujeitos que refletem sobre a escrita a partir do repertório que as constitui, não passando por processos separados de alfabetização em cada uma das línguas, mas sim transferindo os conhecimentos construídos sobre e por meio de suas línguas (MEGALE, 2017; ROCHA; LIBERALI, 2017).

Na perspectiva aqui apresentada, é no contato com a escrita em circulação social que o sujeito apropria-se tanto do sistema quanto de suas facetas sociais e interativas (SOARES, 2018). Por isso, a importância de que crianças bi/multilíngues tenham contato com materiais de circulação social, e não só aqueles criados artificialmente para o ensino de línguas ou conteúdos escolares (DIAS, 2019). É nesse contato que se possibilita a ampliação de reflexão e criação de hipóteses sobre como a escrita se constitui e para que ela serve no mundo, tema que será aprofundado ao longo deste capítulo.

Se compreendermos, portanto, que as facetas interativas e sociais, também compreendidas como os letramentos, não se separam da apropriação do sistema (SOARES, 2018), é preciso levar em consideração em quais momentos a criança é levada a pensar sobre elas e a vivenciá-las.

3. Letramentos e multiletramentos

Para Soares (2018), a aprendizagem inicial da língua escrita – alfabetização – ocupa-se tanto de características específicas da escrita como do uso social que os sujeitos fazem dela. A autora caracteriza esse processo a partir de três facetas: a linguística (apropriação do sistema de representação da escrita), a interativa e a sociocultural, sendo estas duas relacionadas à escrita e leitura como veículos de interação e expressão social. Apesar de diferenciar os processos de alfabetização e letramento, a autora comprehende que ambos acontecem simultaneamente e devem ser tratados como fenômenos imbricados entre si, ou seja, não há aquisição do sistema de escrita fora de práticas de leitura e escrita, ao mesmo tempo que essas práticas fazem a criança avançar em suas hipóteses sobre o sistema de representação.

Ampliando nosso olhar para o que chamamos de práticas sociais de leitura e escrita, a contemporaneidade nos traz o desafio da multiplicidade dessas práticas e das mudanças que sofreram por conta dos contextos virtuais e reais ao longo do tempo. De modo a compreender esse novo fenômeno, o termo “multiletramentos”, cunhado inicialmente pelo New London Group (1996/2000), aponta para a importância de atentarmos para essas diversidades ao tratar da escrita e sua aprendizagem ao longo da vida.

Assim, as práticas pedagógicas oferecidas em sala de aula devem proporcionar momentos de maior reflexão relacionada aos multiletramentos e envolver a discussão e apropriação da diversidade de recursos semióticos para criação de significado e de seus impactos reais na comunicação entre sujeitos em sociedade. Na próxima seção, discorro acerca das transferências que crianças bi/multilíngues fazem entre as línguas.

4. Transferências de conhecimentos e estratégias entre as línguas

A partir de uma visão em que a criança pensa sobre o sistema da língua e também participa e atua em práticas de letramentos e multiletramentos na escola e além dela, como seriam, então, as transferências de conhecimento, recursos e habilidades acerca da escrita feitas por crianças bi/multilíngues com um repertório linguístico composto de recursos ligados a diferentes línguas e, muitas vezes, culturas?

É comum observarmos as hipóteses de escrita de uma criança bilíngue que apresentam características pertencentes às diferentes línguas que compõem seu repertório. Essa observação corrobora a ideia de um único processo de alfabetização, no qual essa criança movimenta seus conhecimentos à procura de semelhanças e diferenças entre as línguas (MEGALE, 2017; ROCHA; LIBERALI, 2017).

Assim, uma criança bilíngue português-inglês, por exemplo, pode apresentar hipóteses de escrita como *IÉLOU* (*yellow*), na qual as relações fonema-grafema do português são utilizadas para uma escrita em inglês. Para além dessas transferências de ordem ortográfica, outras podem ser observáveis, a depender do contexto sociolinguístico no qual a criança está inserida, como aponta Cummins (2005), a seguir.

Quadro 1

TRANSFERÊNCIAS ENTRE AS LÍNGUAS

Possíveis transferências	Exemplos
Transferências de elementos conceituais.	Conhecimento do conceito de fotossíntese.
Transferências de estratégias metacognitivas e metalingüísticas.	Estratégias de visualização, uso de organizadores visuais.
Transferências de aspectos pragmáticos de uso das línguas.	Habilidade de utilizar gestos e outros aspectos para comunicação.
Transferências de elementos linguísticos específicos.	Conhecimento do termo “foto” (<i>photo</i>) em fotossíntese.
Transferências de consciência fonológica.	Conhecimento de que a língua é composta por diferentes sons.

Fonte: Cummins (2005).

Ao estudar essas transferências, Cummins (2007) propõe que mudemos nosso olhar pedagógico para potencializá-las em sala de aula, abandonando os paradigmas de rígida divisão entre as línguas de instrução para aproveitar as possibilidades de movimentação dos conhecimentos construídos pelos alunos sobre e por meio de suas línguas. Na seção a seguir, teço algumas reflexões sobre atividades pedagógicas e atitudes em sala de aula que podem potencializar as transferências e o compartilhamento de conhecimentos das crianças.

5. Sala de aula: possibilidades

As possíveis transferências de conhecimento e recursos entre as línguas permitem traçar caminhos pedagógicos em que escolhemos intencionalmente provocar reflexões desse tipo para os alunos no processo de alfabetização e práticas de leitura e escrita em geral.

Os caminhos apontados a seguir não são receitas ou atividades a serem replicadas. Antes, devem ser insumo para suas reflexões acerca de práticas para cada contexto, levando-se em consideração suas particularidades, recursos e acessos para lidar com as propostas.

5.1. Gêneros textuais

Os sujeitos bi/multilíngues fazem transferências de elementos conceituais e estratégias metacognitivas e metalinguísticas entre línguas (CUMMINS, 2005), e podemos conceber que também seja possível crianças bi/multilíngues transferirem conhecimentos relacionados aos gêneros textuais que estão estudando. É preciso, no entanto, que observemos equivalência em como os gêneros circulam por meio de diferentes línguas nos seguintes parâmetros: conteúdo temático, estrutura composicional, objetivos e funções socio-comunicativas, características da superfície linguística e condições de produção (TRAVAGLIA, 2007).¹

Entendemos gêneros textuais como aqueles “textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2001). Constituídos sócio-histórico-culturalmente, os gêneros atendem a necessidades comunicativas, podendo ser observados a partir de sua maleabilidade e dinamismo em confluência com a sociedade e suas práticas comunicativas. Ao mesmo tempo, apresentam características relativamente estáveis que podem ser apreendidas por meio das materialidades linguísticas que os constituem. São exemplos de gêneros textuais: carta pessoal, bilhete, receita, conto de fadas, lenda, fábula, entre outros.

1 Os parâmetros citados podem ser brevemente definidos como: (a) conteúdo temático - o que podemos dizer ou esperamos ler sobre determinado texto; (b) estrutura composicional - a superestrutura do texto, sua organização como enunciado; (c) objetivos e funções sociocomunicativas - quais são os objetivos comunicativos do texto; (d) característica da superfície linguística - o conjunto das marcas linguísticas que revelam e marcam os demais parâmetros; (e) condições de produção - quem produz, para quem, quando, onde, por meio de qual suporte.

Uma proposta pedagógica possível em um contexto bi/multilíngue é levar as crianças a uma reflexão sobre quais características do gênero podem ser observadas tanto em uma língua quanto em outra, embora possam materializar-se linguisticamente de maneiras diferentes.

Tomemos o gênero bilhete como exemplo. Ele se caracteriza por aspectos como destinatário, remetente, corpo do texto (com a mensagem a ser transmitida) e despedida. Mesmo que o bilhete não tenha sido estudado formalmente na escola, devemos considerá-lo um gênero de ampla circulação social, com o qual os alunos devem ter tido contato fora do ambiente educacional. Assim, mesmo em sua língua de nascimento, o bilhete deve ser analisado a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Ao elencar essas características, os alunos serão convidados, por meio de diversas atividades, a refletir sobre elas, devendo, para isso, ter oportunidade de escrever e ler diversos tipos de bilhetes. Essa prática iniciada na língua de nascimento pode se estender e ser considerada ponto de partida para o trabalho com o mesmo gênero na língua adicional.

Ao oferecermos aos alunos diferentes bilhetes escritos na língua adicional, as atividades propostas podem contar com a transferência de conhecimentos já construídos socialmente em sua língua de nascimento para perceber similaridades e diferenças em como esse gênero se materializa.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, práticas pedagógicas nas quais o objetivo seja, por exemplo, contrastar expressões ou palavras-chave entre as duas línguas não devem facilitar a compreensão do aluno da língua-alvo nem diminuir o tempo de contato com a língua adicional. Isso porque, no contexto brasileiro, as aulas em língua adicional ainda são responsáveis pela maior parte de *input* enriquecido oferecido aos alunos.

5.2. Relações grafema-fonema: consciência fonológica

A consciência fonológica é uma “constelação de habilidades variadas” (MORAIS, 2019) que dizem respeito às diferentes operações cognitivas que o sujeito realiza ao refletir sobre as partes sonoras da língua. Essa habilidade é latente nas crianças quando pensam sobre elas mesmo antes do início de seu processo de alfabetização.

Em alguns exemplos de falas de crianças, como “Ali está dentro de Alice” (*ibidem*), e em suas brincadeiras com rimas, podem-se observar essas habilidades.

Ao partir do pressuposto de que a escrita é um sistema de representação, é preciso diferenciar consciência fonêmica de consciência fonológica. Quando a criança se vê às voltas com a notação escrita, percebe que há uma diferença entre o formato sonoro e o gráfico. As pesquisas indicam que ela recorre ao conhecimento relacionado às próprias unidades gráficas e não a seu conhecimento de fonemas isolados para encontrar soluções para suas escritas. Em suma, propostas que promovam somente análises de unidades mínimas como os fonemas mostraram-se distantes das hipóteses trazidas pelas próprias crianças e não parecem ser o caminho pelo qual elas refletem sobre o sistema e avançam em suas hipóteses.

Nessa perspectiva, Morais (2019) aponta algumas das habilidades de consciência fonológica que devemos promover em nossas práticas, tais como: identificar entre duas palavras qual é a maior; identificar palavras que começam com determinada sílaba – e não fonema isoladamente; produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que a inicial; identificar palavras que rimam.

Para tal propósito, o autor frisa a importância de substituirmos o treinamento de fonemas por atividades que encontrem na ludicidade dos jogos com as palavras e textos possibilidades mais contextualizadas e significativas para as crianças.

Em escolas bilíngues, a definição do caminho metodológico deve ser feita em consonância com as concepções de língua, sujeito e escrita que regem o contexto. Deve-se estar atento, portanto, para que diferentes concepções não fragmentem o trabalho de construção da escrita e da leitura nas diferentes línguas. Além disso, é preciso compreender o processo de leitura e escrita como único, apesar de envolver diferentes línguas de instrução.

Diante da perspectiva aqui adotada, duas questões parecem fundamentais: o que oferecemos aos alunos? Como os escutamos em suas hipóteses e reflexões?

Em primeiro lugar, devemos compreender que, independentemente da língua com a qual estamos trabalhando, textos orais – parlendas, canções populares, poemas etc. – são muito enriquecedores não só para o desenvolvimento da consciência fonológica, mas

também para as práticas de letramentos das crianças. Escolher textos e promover momentos em que os alunos possam desenvolver algumas das habilidades aqui mencionadas – e também discuti-los, brincar com as palavras, cantar, ver os textos escritos – pode levá-los a refletir e se apropriar de características e aspectos centrais da escrita em sala de aula.

Em segundo lugar, ao considerarmos que as crianças refletem sobre a escrita, devemos estar atentos a seus comentários sobre as possíveis soluções para ela e promover intencionalmente momentos em que as discutam por meio de alguma pergunta colocada por nós ou trazida por elas. Muitas vezes, esses questionamentos podem passar por hipóteses criadas a partir de uma língua ou da outra, que devem ser acolhidas.

6. Considerações finais

Neste capítulo, partimos de uma discussão dos conceitos de escrita como sistema de representação para compreender que as crianças formulam hipóteses sobre a escrita e que é importante considerá-las como sujeitos que interagem no processo de alfabetização e práticas de leitura e escrita durante todo o processo escolar. Retomamos a importância de entendermos essas práticas como circunscritas socialmente e a necessidade de promovermos os letramentos e multiletramentos em sala de aula.

As práticas pedagógicas relacionadas aos gêneros textuais e à consciência fonológica tratadas aqui têm a intenção de promover reflexões acerca de momentos em que nós, professores, podemos, intencionalmente, provocar possíveis transferências de conhecimentos, recursos e habilidades entre as línguas em crianças bi/multilíngues.



Referências bibliográficas

- BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, paper 148, 2015.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.
- CUMMINS, J. Teaching for cross-language transfer in dual language education: possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Bogazici University, Istanbul, Turkey, 2005.
- DIAS, C. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 87-102.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel, 2005.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. 19, p. 1-22, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBERALI, F.; MEGALE, A. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

MEGALE, A. Do biletramento aos pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. 35, p. 1-17, 2017.

MORAIS, A. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. Unesp; Conped, 2000.

NEW LONDON GROUP, THE (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-32.

ROCHA, C.; LIBERALI, F. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 127-144.

SOARES, M. *Alfabetização, a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 51, p. 39-79, 2007.



▼ Capítulo 7

O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues

Gladys Lopes Faria

Pedagoga, pós-graduada pelo Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem e em Educação Bilíngue e Gestão pelo Instituto Singularidades. Coordenadora do Projeto de Extensão Universitária Biocientista Mirim (Ciências Biomédicas – USP) e de uma escola particular. Formadora pedagógica de escolas bilíngues e professora no curso de pós-graduação EaD de Educação Bilíngue no Singularidades.

Ingrid Puche

Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades e em desenvolvimento infantil e método Montessori pelo Montessori Accreditation Council for Teacher Education (MACTE), é bacharel e licenciada em letras (inglês e português) e pedagoga. Desde o início de sua carreira se dedica à Educação Bilíngue e à implementação de metodologias ativas em sala de aula.

O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é a proposição de estratégias para o planejamento de projetos pedagógicos em contextos de Educação Bilíngue. A necessidade de tal pesquisa teve origem em nossa experiência como professoras em contextos de ensino bilíngue, na observação de um currículo no qual conteúdos e línguas, por vezes, encontram-se compartmentalizados. No que se refere aos conteúdos, prevalece uma dificuldade no planejamento de uma proposta na qual os saberes sejam mobilizados para uma investigação significativa que envolva alunos e comunidade escolar. Já para o planejamento linguístico, entre alguns dos desafios estão a incerteza sobre quais conteúdos são significativos para ser explorados em cada língua e a necessidade de oportunidades de discussões sobre as línguas em uso, nas quais o aluno mobiliza todo o seu repertório para compreender as particularidades de cada uma.

Assim, as estratégias de planejamento aqui apresentadas visam a integração entre as línguas do currículo, a promoção de práticas que coloquem em discussão os saberes do sujeito bilíngue e a oferta de experiências multiculturais ao longo das investigações. Desse modo, permitem que a Educação Bilíngue aconteça não apenas para a aprendizagem de uma língua adicional, mas sobretudo para que o aluno amplie o contato com novos discursos e, assim, o olhar para o mundo.

Liberali e Megale (2016) ressaltam que, no contexto da Educação Bilíngue, as experiências de aprendizagem devem proporcionar

aos alunos maior consciência cultural e linguística – tanto de sua língua de nascimento quanto da língua adicional –, além de maior capacidade de valorização da diversidade humana. Para García (2009), há a necessidade de validar o repertório linguístico do aluno como dinâmico nas relações entre línguas e formar sujeitos capazes de transitar entre línguas e culturas. Em consonância com García (2009), Beeman e Urow (2013) apontam que o objetivo da Educação Bilíngue deve ser o de instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e de uma visão crítica a respeito de aspectos socioculturais.

Para propor formas de um trabalho integrador entre as línguas do currículo bilíngue, utilizamos como base a pedagogia de projetos. Essa abordagem tem como premissa o ensino de modo interdisciplinar e relacional, a aprendizagem como ação processual e o aluno como participante ativo na trajetória investigativa (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Nessa linha, este capítulo está organizado em duas partes: conceitos sobre o trabalho por projetos e estratégias para planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues, objeto de nossa pesquisa.

2. O trabalho por projetos

No planejamento de projetos, os seguintes aspectos são considerados estruturantes: identificar o **conhecimento prévio** do aluno; estabelecer um diálogo entre o **currículo** e a **investigação** do projeto; e definir o tipo de **avaliação** utilizada para observar as aprendizagens dos alunos durante o processo (avaliação formativa) e ao final dele (avaliação somativa) (MACKENZIE; BATHURST-HUNT, 2018).

Um projeto pode começar com uma ideia apoiada em sua relevância para seus participantes: professores, alunos e comunidade escolar. Esse início surge de tópicos de destaque e curiosidade, mapeamento da comunidade escolar e correspondência com questões presentes no cotidiano (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017; MACKENZIE; BATHURST-HUNT, 2018; MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008).

A ideia principal é explorada, dando início a um ciclo investigativo. Nesse processo, são propostos momentos em que os alunos refletem e apresentam perguntas sobre a ideia. Assim, identificam seus interesses em um processo reflexivo, até reconhecer o

que consideram questões centrais para o projeto. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de inteirar-se do conhecimento prévio do estudante e utilizá-lo para o planejamento dos tópicos curriculares e das atividades que integram esse percurso (MACKENZIE; BATHURST-HUNT, 2018).

O cronograma e o levantamento dos recursos são necessários e importantes para o planejamento do projeto (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008): avaliar possíveis parceiros e definir o produto final, o público-alvo, as visitas de campo e a parcela de autonomia do aluno na tomada de decisões em relação ao trabalho.

O caminho avaliativo deve ser processual e perpassar todas as etapas (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017; MACKENZIE; BATHURST-HUNT, 2018; MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008). Para o professor, a avaliação tem o propósito de investigar o desenvolvimento dos alunos, traçar formas de ajudá-los a avançar e verificar se o processo foi coerente com as finalidades e os objetivos iniciais. Para os estudantes, é um momento de autoavaliação, que traz a oportunidade de tomar consciência de seu processo de aprendizagem, legitimando o que sabe, o que aprendeu, e, sobretudo, de perceber em quais aspectos é necessário avançar.

Em seguida, propomos estratégias para o planejamento de projetos pedagógicos em contextos de Educação Bilíngue.

3. Um caminho possível para o ensino bilíngue

A proposta que aqui apresentamos conta com as seguintes etapas: (i) escolha do foco a partir de um ciclo de provocações; (ii) elaboração das questões orientadoras; (iii) planejamento do escopo do projeto; (iv) planejamento linguístico; (v) planejamento do portfólio; e (vi) mostra do produto final.

3.1. Escolha do foco a partir de um ciclo de provocações

Nesta etapa, propomos a primeira articulação entre o foco a ser investigado, o conhecimento do sujeito bilíngue e as questões multiculturais que permeiam a comunidade escolar. Consideramos

necessárias provocações que mobilizem os saberes do aluno e o convidem a pensar sobre suas escolhas linguísticas e socioculturais. Os aspectos locais e globais, o socialmente conhecido e, também, o novo são evidenciados nos momentos das explorações. O estudante poderá se deslocar do lugar-comum, desenvolvendo um olhar sensível a diversos aspectos do tema a ser explorado. O ciclo de provocações é organizado em etapas alinhadas ao propósito de compreender os saberes e desejos do aluno, que se torna coautor do planejamento do projeto.

Figura 1

ETAPAS DO CICLO DE PROVOCASÕES



Fonte: elaborada pelas autoras.

Durante as provocações iniciais, é fundamental a **exploração do conhecimento prévio do aluno, de seus interesses e questões sobre o objeto de estudo**. É essencial que essa dinâmica seja apoiada no que chamamos de escuta ativa do professor, uma vez que em seu papel de pesquisador ele coleta informações para a reorganização do planejamento do projeto, de modo a integrar os interesses dos estudantes com os objetivos curriculares, valendo-se de ferramentas de registro para reflexões sobre o percurso do projeto.

A validação e **exploração do repertório linguístico do aluno bilíngue** em sua totalidade é parte fundamental da etapa inicial do processo investigativo. Como o conhecimento do estudante, em sua língua de nascimento, pode não ser congruente com sua capacidade de expressá-lo na língua adicional, as propostas são planejadas a partir de um ciclo de discussões em que o conhecimento pode ser expresso por meio das diferentes línguas. Portanto, é necessário

que o corpo docente garanta um planejamento no qual as discussões dos tópicos relacionados ao projeto aconteçam nas aulas ministradas em português e nas aulas ministradas em língua adicional.

As primeiras atividades podem ser desafiadoras nas aulas em língua adicional, já que os saberes linguísticos dos alunos estão em construção. Assim, nas discussões iniciais indica-se o uso de materiais que permitam que todos tenham acesso ao assunto em questão. São escolhidos materiais com linguagens diversas (visuais, escritas, orais etc.) que mobilizem conhecimentos prévios e apoiem a compreensão nos mais diferentes níveis de conhecimento da língua (BEEMAN; UROW, 2013).

O papel do professor nesse momento inicial é o de observar e registrar os saberes linguísticos sintáticos, fonológicos, morfológicos e/ou lexicais e discursivos dos alunos. Essa postura pesquisadora possibilita que ele compreenda continuamente os recursos que compõem os repertórios linguísticos do grupo. As observações e registros se tornam materiais para o planejamento linguístico das próximas aulas.

Já o aluno é convidado a reconhecer e refletir sobre seus saberes linguísticos por meio do exercício de **autoavaliação**, passando a pensar intencionalmente sobre seus recursos linguísticos desde o início do projeto. Para o planejamento da autoavaliação, são importantes perguntas que o conduzem a pensar sobre os saberes que possui em cada língua e sobre as particularidades de cada uma. Para tanto, propomos as seguintes perguntas norteadoras:

- Sinto-me confiante para falar sobre este tópico em (língua adicional)?
- Quais palavras eu já conhecia sobre o tópico que discutimos?
- Quais palavras eu aprendi hoje?
- Quais palavras em (língua adicional) sobre este tópico são parecidas com as que conheço em português?
- Quais palavras ou expressões conheço em ambas as línguas?
- Quais palavras ou expressões eu gostaria de aprender em uma das línguas?

Para o **planejamento do ciclo de provocações iniciais**, propomos as seguintes reflexões, que servem como referências para os professores:

Questões socioculturais:

- As provocações possibilitam a construção de um espaço que propicia o contato com experiências relacionadas ao fenômeno/objeto que está sendo estudado em um contexto cultural/linguístico diferente?
- Durante as provocações, os alunos terão espaço para discutir as particularidades e diferenças de seu contexto e de outro onde o objeto/fenômeno é encontrado?

Questões linguísticas:

- As provocações contêm palavras ou expressões que potencializam o desejo do aluno de querer entender as particularidades das línguas que compõem o projeto?
- As provocações mobilizam todo o repertório linguístico do sujeito bilíngue para que ele tenha de usar seu conhecimento prévio para refletir sobre determinadas palavras ou expressões?
- Durante as provocações haverá momentos em que o aluno poderá refletir sobre questões linguísticas?

3.2. Elaboração das questões orientadoras

A elaboração das questões orientadoras é reflexo das discussões ocorridas no ciclo de provocações. A questão orientadora difere das questões tradicionalmente utilizadas em exercícios de sala de aula por não estar conectada a uma prática pontual, mas sim a todas as atividades do projeto.

Para Markham, Larmer e Ravitz (2018, p. 52),

[...] as questões orientadoras devem ser **provocativas**, mantendo o interesse do aluno ao longo do projeto, além de incentivá-lo a confrontar questões desafiadoras; **abertas**, fazendo com que o aluno integre, sintetize e avalie criticamente as informações, não conduzindo a respostas fáceis; **ir ao cerne de um tópico**, focando em questões fundamentais, geralmente debatidas por especialistas da área; **surgir de dilemas da vida real**, incentivando reflexão sobre questões autênticas e que promovam a melhoria de uma questão técnica ou do bem-estar de uma comunidade.

É fundamental que aspectos multiculturais e linguísticos nos quais os alunos estejam inseridos (escola, família e sociedade) sejam abordados na elaboração da pergunta.

3.3. Desenho do escopo do projeto

Para a elaboração das etapas e dos componentes de um projeto em uma proposta bilíngue, propomos que o professor avalie principalmente as parcerias feitas, o público do projeto e as tecnologias utilizadas (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008). Para todas as etapas, ele deve se perguntar: como esse processo possibilita o acesso a novos recursos linguísticos e o reconhecimento de outros discursos que estão circunscritos em formações culturais distintas?

As parcerias com a comunidade escolar ou com pessoas de outros contextos são fundamentais para que o aluno seja apresentado a novos discursos e formas de viver a língua e a cultura. A partir dessas parcerias, ele conhece experiências autênticas relacionadas ao tópico investigado e expande seu repertório sociocultural. Assim, no planejamento, podem ser consideradas comunidades de imigrantes ou refugiados, pesquisadores, museus ou outros locais que concentrem arquivos históricos e culturais, a comunidade local escolar ou do bairro etc.

Ao pensar no público ao qual se destina o produto final, é necessária uma reflexão de como as pessoas envolvidas podem ser inspiradas pelo caráter multilíngue do projeto. Dessa maneira, os sujeitos e os locais mencionados anteriormente são potenciais interlocutores para compartilhar os resultados.

Em relação às tecnologias envolvidas, o professor relaciona o tópico de interesse do grupo, os conhecimentos linguísticos e culturais e o produto final, potencializando o aprendizado por meio das linguagens digitais. O uso da internet e de aplicativos possibilita ao aluno o contato com vídeos, livros, imagens, poemas, músicas, lugares, programação e muito mais.

3.4. Planejamento linguístico

O planejamento linguístico permeia todo o processo e é realizado antes e durante o percurso do projeto. Começa ainda no ciclo de provocações, quando o professor observa e avalia o que o aluno conhece nas línguas utilizadas em aula. Antes do planejamento das etapas apresentadas, as equipes docente e gestora devem ter definido claramente quanto tempo, quais professores e disciplinas estarão disponíveis para cada língua – tendo sempre em vista sua integração e significância no projeto.

Assim, por exemplo, em um trabalho sobre a cidade de São Paulo, na língua portuguesa podem ser exploradas a cultura musical ou a história dos nomes de bairros e ruas; na língua inglesa, os tipos de acidentes geográficos ou o desenvolvimento urbano e sua ligação com o que acontece em outras cidades do mundo.

Para o planejamento das atividades em um movimento integrador entre as línguas, atentamo-nos a uma prática voltada à **ampliação das experiências socioculturais do aluno, à construção de conexões entre as línguas e ao desenvolvimento da consciência metalinguística**.

A ampliação das experiências socioculturais acontece no contínuo diálogo com diversos discursos e realidades sociais, no qual a língua adicional torna-se chave para a exploração de outras formas de viver e pensar. Para a construção de conexões entre as línguas, é importante haver espaços de discussão sobre as questões centrais do projeto na língua materna e na língua adicional, para que o aluno amplie seus repertórios por meio do uso, validação e intercâmbio de seus saberes. Já o desenvolvimento da consciência metalinguística se faz por meio da discussão constante sobre as línguas. Nesse sentido, o objetivo não é apenas o desenvolvimento de cada uma delas, mas a aprendizagem das relações linguísticas que operam na mente do aluno bilíngue (BEEMAN; UROW, 2013).

Para esse exercício linguístico no qual o aluno aprende a falar sobre seu repertório, uma das estratégias que podem ser utilizadas é denominada *Bridge* (*ibidem*). Por meio dela são planejadas atividades em que determinado aspecto linguístico das duas línguas é comparado e contrastado. O aspecto linguístico a ser estudado pode ser revelado tanto por uma necessidade do grupo como pela importância de destacá-lo para a aprendizagem de conteúdos essenciais ao projeto.

Por exemplo, a partir de uma necessidade do grupo, é estudado o uso dos artigos definidos em língua portuguesa e inglesa. Em um momento são elencadas as características do artigo em cada língua: na língua portuguesa, *o, a, os, as* – declinações de gênero e número; na língua inglesa, *the* – sem declinação. Em um segundo momento, as características são comparadas e contrastadas, de modo a gerar regras. Nesse exercício, o aluno passa a compreender as particularidades de cada sistema e as semelhanças entre eles, podendo criar e generalizar outras regras em um exercício constante a partir dos

recursos disponíveis em seu repertório. Propomos, então, as seguintes reflexões a serem feitas em diferentes etapas:

Anterior ao projeto:

- Quanto tempo será dedicado à instrução em cada língua?
- Se houver mais de um professor envolvido, quanto tempo de planejamento e reuniões será disponibilizado ao longo do processo?

Ao longo do projeto:

- O que os alunos sabem e o que precisam saber para seu desenvolvimento acadêmico nas línguas envolvidas?
- Quais aspectos linguísticos (morfológicos, sintáticos, fonológicos ou pragmáticos) são pertinentes para análise contrastiva?
- Quais conteúdos são interessantes para serem explorados em cada língua?

Ao término do projeto:

- Quais novas palavras ou expressões os alunos aprenderam ao longo do projeto?
- Quais aprendizagens foram mais significativas para eles?

3.5. Planejamento do portfólio

Entendemos que um dos instrumentos mais pertinentes de avaliação formativa para o ensino bilíngue é o portfólio. Ele tem função importante, pois permite um *feedback* contínuo a respeito do conhecimento apreendido e das competências a serem desenvolvidas.

No portfólio, o aluno, orientado por um professor, registra as reflexões realizadas sobre o percurso investigativo. Nesse exercício, toma consciência de seu desenvolvimento, tornando-se sujeito ativo dessa trajetória. Essa forma de registro oferece ao professor uma visão global das aprendizagens de seu grupo e, ao mesmo tempo, evidencia as particularidades da evolução de cada aluno. Ambos o (re)visitam constantemente, com o intuito de socializar, legitimar e ajustar o planejamento.

Para o contexto da Educação Bilíngue, indicamos que, ao longo dos registros que compõem o portfólio, seja inserida a reflexão sobre as línguas que estão sendo utilizadas, contendo perguntas como:

- O que se aprendeu nas línguas e sobre as línguas?
- O que é particular de cada língua?
- O que despertou sua curiosidade?
- O que foi muito difícil de entender?

E também outras questões que levem à valorização do conhecimento nas diferentes línguas e na reflexão metalinguística.

3.6. Mostra do produto final

A mostra do produto final é a celebração do processo de aprendizagem e de legitimação dos repertórios do aluno. Sendo assim, as escolhas sobre sua produção e sobre a forma de compartilhá-lo devem refletir a trajetória investigativa e, de certa forma, sensibilizar a comunidade escolar ou local sobre os saberes que permeiam o trabalho.

Nesse momento, a expectativa é evidenciar o processo e não sómente o produto final: as questões levantadas, os atores envolvidos, os recursos utilizados e como as línguas apareceram e se transformaram ao longo do percurso. Para a Educação Bilíngue, consideramos necessário o foco na investigação dos repertórios linguísticos, das descobertas dos alunos sobre as línguas que falam, do particular e do semelhante, culminando em uma compreensão, pelo aluno, de como seu processo de aprendizagem se dá pela totalidade de seu conhecimento prévio e por suas experiências linguísticas.

3.7. Modelo de planejamento para projetos em contextos bilíngues

Como produto da reflexão apresentada, desenvolvemos um modelo de planejamento que resume alguns pontos que acreditamos serem significativos para projetos em contextos bilíngues. Trata-se de uma ferramenta norteadora, adaptável às diferentes demandas do contexto em que for utilizada, que apresentamos no quadro 1.

Quadro 1
MODELO DE PLANEJAMENTO PARA PROJETOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES

Apresentação do projeto	
Título do projeto:	Questão orientadora:
Padrões curriculares:	Propósito:
Produto final:	Duração:
Línguas de instrução:	
Aspectos curriculares	
Objetivos de aprendizagem: Quais são as habilidades e conteúdos a serem explorados?	Aspectos linguísticos: Quais conteúdos e aspectos linguísticos serão ensinados em cada língua ao longo do projeto?
Aspectos interlínguísticos: Quais aspectos linguísticos são relevantes para comparação e contraste nas línguas de instrução?	Aspectos multiculturais: Como os conteúdos mobilizarão diferentes repertórios socioculturais?
Letramentos: Como o desenvolvimento da leitura e escrita acontecerá ao longo do projeto?	Multiletramentos: Como linguagens digitais, artísticas e visuais podem beneficiar a investigação e a ampliação do repertório do aluno?
Provocações iniciais	
Provocações: Quais elementos e tópicos serão apresentados no ciclo de provocações? Como os elementos possibilitam que o aluno interaja com outros discursos e repertórios?	Conhecimento prévio linguístico: Como será registrado o conhecimento demonstrado pelo aluno? Aspectos a serem considerados: fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e discursivos.
Planejamento linguístico: Quais aspectos linguísticos podem ser apresentados ou revisitados ao longo do ciclo de provocações?	
Interação com a comunidade escolar	
Parcerias: Quais interações promoverão o contato do aluno com novas perspectivas socioculturais e repertórios linguísticos?	Interações com espaços públicos: Quais espaços podem ser visitados para levar ao aprofundamento da investigação e da exploração de outros ambientes de aprendizagem?

Fonte: elaborado pelas autoras.

4. Considerações finais

Acreditamos que nosso papel, como especialistas no desenvolvimento da criança e suas linguagens, é o de compreender os processos que permeiam as aprendizagens e, assim, criar oportunidades para ampliação de seus repertórios.

Além disso, em nossa perspectiva, a Educação Bilíngue não está apenas a serviço do aprendizado de uma língua adicional. O percurso, ao longo do crescimento do indivíduo, leva à experimentação de novos discursos e formas de viver o mundo. A língua adicional possibilita a escuta de outras perspectivas e narrativas e, portanto, a construção de identidades que se forjam a partir dos encontros com o Outro.

Ao longo da trajetória do projeto, cada atividade que comprehende o ensino das línguas é pensada não apenas para possibilitar o ensino formal de aspectos linguísticos, mas também para seu uso em contextos autênticos. O objetivo é que os alunos dominem as convenções da língua e, sobretudo, que a utilizem com múltiplos propósitos e de maneira crítica em diversas situações comunicativas, fomentando os saberes entre elas.

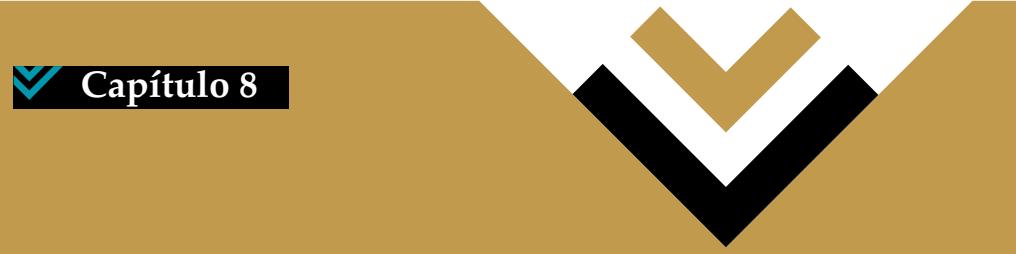
Mais que dominar os conteúdos, os alunos ampliam o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em grupo. Ao longo do projeto, são diversas as oportunidades para trabalhar colaborativamente, receber e prover devolutivas, argumentar, criar, autoavaliar-se, posicionar-se, transferir conhecimento e estabelecer conexões com o mundo real.

É nesse sentido que pensamos a pedagogia de projetos: como uma possibilidade significativa para a Educação Bilíngue. Acreditamos que, por meio de um processo de escuta e observação atenta ao desenvolvimento do aluno e a seus interesses, o professor pode potencializar seu desenvolvimento em diversas esferas.

Ainda há muito trabalho a ser feito. Porém, pelas descobertas ao longo de nosso percurso, temos certeza da possibilidade de uma Educação multicultural, que valida os saberes dos alunos e suas conexões com o mundo real.

Referências bibliográficas

- BEEMAN, K.; UROW, C. *Teaching for biliteracy*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2013.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingualism and common core state standards in the United States. In: MAY, Stephen. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London: Routledge, 2014. p. 147-166.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LIBERALI, F.; MEGALE, A. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.
- MACKENZIE, T.; BATHURST-HUNT, R. *Inquiry mindset*. Del Mar: Elevate Books Edu, 2018.
- MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: Artmed, 2008.



▼ Capítulo 8

A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula

Luciana de Souza Brentano

Doutoranda em psicolinguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é mestre em letras, especialista em neurocognição e aprendizagem, em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e licenciada em letras. Integrante do Laboratório de Bilinguismo e Cognição da UFRGS, além de professora e coordenadora da pós-graduação em Educação Bilíngue e Cognição da Faculdade IENH (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo). Atua também como coordenadora do currículo bilíngue em escola de referência no Rio Grande do Sul. Tem experiência de mais de 15 anos como professora e gestora de currículos bilíngues. Presta assessoria pedagógica na implantação de currículos bilíngues em escolas pelo Brasil e ministra palestras e cursos sobre as temáticas Educação Bilíngue, bilinguismo e cognição, e funções executivas na infância.

A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula

1. Introdução

As pesquisas contemporâneas relacionadas à área de bilínguismo e cognição têm sido conduzidas a partir de duas grandes descobertas. A primeira, relacionada ao processamento da linguagem, sugere que os bilíngues ativam informações sobre ambas as línguas mesmo quando usam apenas uma delas. A segunda, relativa ao processamento cognitivo, mostra que bilíngues parecem ter benefícios no desenvolvimento cognitivo devido ao desempenho diferenciado em tarefas que requerem ignorar fatores de distração e manter o foco, trocar de perspectiva e resolver conflitos (KROLL; BIALYSTOK, 2013).

Tal desempenho diferenciado tem sido reportado em vários estudos, principalmente naqueles que testam funções executivas, essenciais para o aprendizado escolar. “Funções executivas” é o nome dado a um grupo de habilidades cognitivas que são recrutadas sempre que somos confrontados com novas tarefas desafiadoras ou quando precisamos direcionar comportamentos para alcançar objetivos. Em razão da importância que têm demonstrado nas pesquisas sobre bilinguismo e cognição, elas serão aprofundadas ao longo do capítulo.

Cabe ressaltar que a relação positiva entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo parece ter contribuído não somente para o aumento do número de famílias criando seus filhos de maneira

bilíngue, como também para o crescimento da escolarização bilíngue no Brasil. Ao mesmo tempo que os estudos têm evoluído e mostrado os benefícios de ser bilíngue, empresas educacionais e algumas escolas parecem estar usando essas informações para “vender” às famílias os benefícios cognitivos do aprendizado bilíngue, muitas vezes sem compreender muito bem quais são e como impactam a escolarização.

De fato, a experiência bilíngue modifica a cognição, mas que tipo de experiência é necessário o aluno vivenciar e de que forma seus efeitos podem ser vistos/explorados na sala de aula ainda são desafios para professores e gestores que trabalham com Educação Bilíngue.

Neste capítulo, pretendo trazer um breve panorama dos estudos relacionados a bilinguismo e cognição, focando os conceitos de funções executivas e discutindo as implicações, na sala de aula, para o aluno que possui dois sistemas linguísticos, processando as informações e construindo seu conhecimento por meio de suas línguas.

Na seção 2, trato da visão atualizada de bilíngue, a partir dos estudos que embasam essa linha teórica. A seguir, discorro sobre as funções executivas e por que são importantes para o desempenho infantil. Na seção 4, trato dos estudos que relacionam bilinguismo e funções executivas. Na sequência, abordo as implicações dessas pesquisas na escolarização bilíngue, encerrando com as considerações finais sobre essa discussão.

F 2. A visão bilíngue atualizada

O termo “bilinguismo” tem sido definido de maneira muito variada na literatura. O que sabemos, por meio de estudos atualizados na área, é que o conceito de Bloomfield (1935) de bilinguismo como controle nativo de duas línguas se distancia muito do conceito de bilinguismo dinâmico, proposto por García (2009), que é o mais utilizado na atualidade.

Hoje sabemos que o bilíngue adquire e usa suas línguas com diferentes propósitos, em diversos domínios da vida e com pessoas distintas, porque aspectos da vida e contextos diferem e exigem o uso de diferentes línguas (GROSJEAN, 1989; WEI, 2000). Alguns autores afirmam que o bilinguismo é um contínuo com domínio e desenvolvimento variados ao longo da história pessoal de cada um

(GROSJEAN, 1989; VALDÉS, 2003; GARCÍA, 2009) e, exatamente por isso, deixa de ser visto como um fenômeno de linguagem para ser considerado uma habilidade com relação direta com seu uso. Ou seja, quanto mais o sujeito usa suas línguas, mais bilíngue se torna.

Tornar-se bilíngue no mundo de hoje traz benefícios inegáveis ao sujeito. O contato com (pelo menos) dois sistemas linguísticos lhe permite compreender e acessar o conhecimento por meio das línguas, interagir com pessoas diferentes no mundo, acessar outras culturas e desenvolver um olhar mais empático para a diversidade, entre tantas possibilidades nos campos social e das relações interpessoais. Além disso, como mencionado anteriormente, há fortes evidências do efeito positivo do bilinguismo na cognição de modo geral e, em especial, no aprimoramento de alguns processos cognitivos, tais como as já citadas funções executivas (BIALYSTOK; CRAIK, 2010; BIALYSTOK, 2010; DELUCA *et al.*, 2019). Por ser esse o foco da discussão deste capítulo, abordarei as funções executivas na seção a seguir.

3. Funções executivas

As funções executivas podem ser definidas como um conjunto de habilidades integradas que auxiliam o indivíduo a direcionar seus comportamentos visando as metas ou avaliando a eficiência e adequação desses comportamentos em determinadas situações. Essas habilidades são importantes porque nos permitem abandonar estratégias ineficientes quando se trata de resolver os problemas de curto, médio ou longo prazo (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2014). Por esse motivo, um bom desenvolvimento de funções executivas impacta o desempenho escolar e, por consequência, a vida da criança e seu desenvolvimento até chegar à idade adulta.

Diamond (2013) explica que são as funções executivas que tornam possível ao ser humano brincar mentalmente com as ideias, conhecer novos desafios, enfrentar situações inesperadas, resistir às tentações e manter o foco. A autora considera três habilidades ou competências principais, dentro do termo “funções executivas”: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Ela postula que, dessas três funções executivas principais, surgem outras habilidades secundárias, tais como planejamento, tomada de decisão, resolução de problemas e raciocínio.

A primeira das três habilidades principais consideradas por Diamond (2013), a inibição, é a habilidade de ignorar fatores de distração e manter o foco; também está relacionada à habilidade de resistir a uma resposta prepotente e ao controle dos processos de atenção e dos pensamentos, o que é conhecido como controle de interferência. Há evidências de que essa é a primeira habilidade a emergir nas crianças, por volta de 1 ano de idade. Até os 3 anos, a inibição apresenta-se em estágio muito incipiente. Por volta dos 4 ou 5, as crianças vão se tornando capazes de inibir reações imediatas e agir de modo mais ponderado (DIAS; SEABRA, 2013), e é por isso que observamos o crescimento gradual dessa habilidade nas crianças em idade escolar.

A segunda função executiva, a memória de trabalho, é conhecida como a habilidade de reter a informação na mente, ainda que por um tempo limitado, e manipulá-la. Por meio dela, o indivíduo pode relacionar ideias e integrar informações novas com informações armazenadas na memória de longo prazo. É uma habilidade que também se inicia após os 12 meses de idade, porém é por volta dos 3 aos 5 anos que ela começa a emergir, diminuindo a necessidade de manipular o objeto para pensar sobre ele (*ibidem*). Um exemplo disso pode ser relacionado à matemática: as crianças pequenas precisam de material concreto para fazer somas, enquanto as maiores conseguem manipular pequenas quantidades mentalmente.

Por fim, a terceira habilidade das funções executivas citada por Diamond (2013) é a flexibilidade cognitiva, que envolve a troca de perspectiva, de foco de atenção, enfim, a adaptação às demandas do ambiente, sendo possível ao indivíduo adequar seu comportamento considerando diferentes pontos de vista e diferentes necessidades. Segundo a autora, essa habilidade começaria a se desenvolver após a inibição e a memória de trabalho, sobretudo porque pressupõe certa maturação das duas habilidades anteriores para que possa ocorrer. Ou seja, para tomar uma nova perspectiva, é necessário, primeiramente, inibir uma perspectiva anterior e, ainda, ativar na memória de trabalho uma nova abordagem ao problema ou demanda (DIAMOND, 2013; DIAS; SEABRA, 2013).

As funções executivas desempenham um papel crucial nos primeiros estágios do domínio de novas habilidades. Segundo Oates e Grayson (2006), quando uma criança está aprendendo a ler, por exemplo, as demandas cognitivas da atividade são altas. Um grande

esforço cognitivo é exigido no momento em que o novo leitor simplesmente decodifica os símbolos em palavras. O esforço consciente para decodificar é tão grande que inviabiliza outras ações concomitantes, como interpretar o significado do texto que está sendo lido. Gradualmente, assim que as habilidades de leitura vão aumentando, as demandas executivas em decodificar vão diminuindo. Quando a criança começa a ter habilidade para ler as palavras “automaticamente”, ela pode redirecionar mais recursos cognitivos para a construção de significado (BRENTANO, 2011).

Exatamente porque pesquisadores descobriram que as funções executivas se desenvolvem muito rápido durante a infância e são essenciais para o desenvolvimento escolar, houve, durante as últimas duas décadas, um grande crescimento do interesse por esse campo. O desenvolvimento do potencial máximo das funções executivas é um processo que exige tempo, pois está diretamente relacionado ao amadurecimento do córtex pré-frontal, que é uma das últimas áreas do cérebro a se desenvolver por completo (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2014; KNAPP; MORTON, 2013).

Além do desenvolvimento lento do córtex pré-frontal, outro fator que influencia as funções executivas diz respeito ao ambiente. Temos de considerar que as crianças são extremamente sensíveis ao ambiente e às experiências vividas; portanto, quando passam por experiências ruins e estressantes (KNAPP; MORTON, 2013) podem apresentar prejuízos nas funções executivas, como impulsividade e desorganização, levando até mesmo a diagnósticos errôneos sobre transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Por outro lado, as experiências positivas e as vivências na primeira infância podem auxiliar no desenvolvimento acentuado das funções executivas. Uma das vivências positivas que parecem influenciar esse desenvolvimento acentuado refere-se ao bilinguismo na infância. Muitos estudos têm mostrado que a experiência bilíngue pode acelerar / melhorar o desenvolvimento de funções executivas e até mesmo atrasar a incidência do mal de Alzheimer (BIALYSTOK, 2010; ZELAZO, 2004; MARTIN-RHEE; BIALYSTOK, 2008, entre outros).

Na próxima seção, tratarei dos estudos que relacionam bilinguismo e funções executivas, procurando elucidar em que medida as funções executivas dos bilíngues parecem se desenvolver mais rapidamente.

4. Estudos sobre bilinguismo e funções executivas

Os estudos relacionados ao bilinguismo e à cognição se iniciaram pela necessidade de entender como as línguas são representadas na mente e no cérebro e como são acessadas pelos bilíngues. Isso gerou um grande corpo de pesquisas na área (BIALYSTOK; CRAIK, 2010; BIALYSTOK, 2010; DELUCA *et al.*, 2019; KROLL; DUSSIAS, 2016).

Essas investigações sofisticadas sobre idade e cognição mostraram vantagens para crianças bilíngues em relação às funções cognitivas, reportando evidências relacionadas às várias funções, tais como: memória, atenção, linguagem e percepção (BIALYSTOK, 2010; BIALYSTOK *et al.*, 2016; ZELAZO, 2004; MARTIN-RHEE; BIALYSTOK, 2008; CARLSON; MELTZOFF, 2008). Entretanto, a área que mostrou resultados mais interessantes foi a que relaciona bilinguismo e funções executivas, e é dela que tratarei nesta seção.

É grande o número de pesquisas que evidenciam um desenvolvimento acelerado das funções executivas em crianças que fazem uso diário de duas ou mais línguas. Esses estudos têm mostrado que crianças bilíngues com habilidades similares às de crianças monolíngues tanto na área psicomotora como em níveis gerais de desenvolvimento cognitivo apresentam vantagens em relação ao controle cognitivo. Os estudos evidenciaram que crianças bilíngues parecem desenvolver controle sobre a atenção seletiva e também controle inibitório mais cedo do que crianças monolíngues, pois há uma necessidade constante de lidar com dois sistemas de linguagem ativos (BIALYSTOK *et al.*, 2016; KROLL; DUSSIAS, 2016; ANTONIOU, 2019).

Esse benefícios do bilinguismo são reportados em pesquisas com várias faixas etárias. Hoje sabemos que bebês de 7 meses que crescem em ambientes bilíngues demonstram melhor habilidade de troca de foco de atenção, antes mesmo de desenvolverem a habilidade de produzir palavras (KOVÁCS; MEHLER, 2009, *apud* ANTONIOU, 2019). Isso porque aprender duas línguas ao mesmo tempo requer maior habilidade e eficiência no processamento de informações do que aprender apenas uma (ANTONIOU, 2019).

Tais estudos, assim como os conduzidos por Bialystok e seu grupo de pesquisa, têm mostrado que crianças bilíngues apresentam melhor desempenho do que crianças monolíngues em tarefas que requerem o controle da atenção para inibir informações distratoras,

porque há uma necessidade de controlar a competição entre as línguas que estão ativas no cérebro (BIALYSTOK *et al.*, 2016; MARTIN-RHEE; BIALYSTOK, 2008). Segundo esses autores, as funções executivas, sobretudo os processos envolvidos na atenção seletiva e na inibição, são extensivamente praticadas pelos bilíngues no momento em que eles selecionam a língua a ser utilizada. É importante deixar claro que os pesquisadores da área não querem dizer que crianças bilíngues são mais inteligentes do que crianças monolíngues; o que afirmam é que elas possuem uma habilidade mais elevada em controlar o uso de seus conhecimentos para o desempenho das tarefas, por apresentarem um sistema não apenas mais focado em pistas relevantes, como também mais imune às distrações.

É fato que o grau e o tipo de controle inibitório em que os bilíngues demonstram tais vantagens diferem de estudo para estudo, dependendo da tarefa e das características dos sujeitos envolvidos nas testagens. Também é fato que as maiores evidências positivas foram reportadas em estudos com crianças (BIALYSTOK, 2010; MARTIN-RHEE; BIALYSTOK, 2008) e idosos (BIALYSTOK *et al.*, 2016), o que parece coerente, visto que são épocas de vida em que as funções executivas impactam mais, porque na primeira está começando seu desenvolvimento, e na segunda, seu declínio. Por outro lado, sabemos também que algumas pesquisas com jovens adultos não mostraram evidências significativas para bilíngues (BIALYSTOK *et al.*, 2016), trazendo questionamentos e dúvidas sobre as pesquisas na área de bilinguismo e cognição até então.

Paap e colaboradores (PAAP; GREENBERG, 2013; PAAP; JOHNSON; SAWI, 2014) questionaram os inúmeros benefícios cognitivos apresentados nas pesquisas e, testando funções executivas e resolução de conflitos, não encontraram diferença significativa entre bilíngues e monolíngues.

A psicolinguista Virginia Valian (2015) procurou explicar essas discrepâncias, os estudos que não validaram benefícios cognitivos aos bilíngues, afirmando que, em sua opinião, haveria somente duas possibilidades para isso:

1. não existir mesmo benefício na experiência bilíngue e, talvez, os efeitos positivos encontrados até então resultarem do número acidentalmente maior de outros fatores positivos, tais como alto poder aquisitivo ou alta escolaridade, que os bilíngues das amostras apresentaram;

- existirem, sim, benefícios provenientes do bilinguismo no aprimoramento das funções executivas, mas estes, em alguns estudos, competirem com outros que tanto os monolíngues como os bilíngues possuem, em diferentes graus (experiências de vida, fator socioeconômico, nível de escolaridade, contexto, entre outros). Sendo assim, dependendo da composição dada ao grupo pesquisado ou ao experimento realizado, outras habilidades podem ser mais abundantes no grupo monolíngue do que no bilíngue (ou suficientemente abundantes nos dois grupos), tornando os benefícios do bilinguismo, isoladamente, invisíveis.

Essa segunda hipótese é a que Valian (2015) considera mais adequada, porque, conforme a autora, gerenciar dois ou mais idiomas é um desafio; logo, seria muito surpreendente se o bilinguismo não estivesse entre os fatores desafiadores que contribuem para o desenvolvimento da função executiva superior.

Em resumo, embora os estudos sobre bilinguismo e cognição registrem alguns resultados conflitantes, a maior parte deles tem evidenciado um domínio mais acelerado de certos processos cognitivos nas crianças bilíngues. Resta compreendermos melhor que tipos de exposição, situação e contexto favorecem o aparecimento desses benefícios e de que forma esses achados impactam na sala de aula. Esse é o tópico discutido a seguir.

5. Implicações na escolarização bilíngue

Com o crescimento do número de estudos mostrando benefícios sociais e cognitivos no aprendizado de línguas na infância, o interesse das famílias pela Educação Bilíngue tornou-se mais evidente, e as escolas de classe média e alta, a partir dessa nova demanda dos pais, passaram a oferecer oportunidades de aprendizagem de línguas de prestígio por meio da criação de currículos ou programas bilíngues.

Mas o que faz com que a Educação Bilíngue permita benefícios cognitivos evidenciados?

Primeiramente, é essencial considerar a carga horária de exposição à língua adicional. Não adianta aumentar o número de aulas “de inglês” de um para três períodos semanais na escola, por exemplo, e achar que os benefícios cognitivos do bilinguismo serão

evidenciados. Muitos pesquisadores já têm como consenso que um nível de bilinguismo mais balanceado, ou seja, com habilidades desenvolvidas de maneira mais equilibrada, vai evidenciar maiores benefícios cognitivos (BAKER; WRIGHT, 2017), e isso exige uma carga horária consistente na língua adicional.

Em relação ao desenvolvimento da competência acadêmica, é importante salientar que, para que haja reorganização neuronal e, portanto, o aprendizado bilíngue possa reforçar redes de informação na aquisição de novos conceitos e competências, é necessário mobilizar conhecimentos acadêmicos por meio das línguas em uso. Isso significa que, se o aluno não utilizar as línguas para agir, pensar, refletir e aprender conteúdos de maneira sistemática por meio delas, não haverá, de fato, a construção de uma assinatura neural bilíngue (JASIŃSKA *et al.*, 2017).

Outro fator importante para uma Educação Bilíngue que auxilia no desenvolvimento cognitivo dos alunos diz respeito à compreensão, por professores e gestores, sobre o processamento cognitivo dos bilíngues. Para que possam melhor compreender e acessar seus alunos bilíngues, eles precisam entender que, quando o sujeito se constitui bilíngue desde a infância, sua língua principal não é a mesma do monolíngue, uma vez que o sistema cognitivo dos bilíngues se organiza diferentemente, mesmo operando em um circuito neuronal comum. Portanto, a partir do momento em que o sujeito começa a se desenvolver por meio das línguas com as quais tem contato, nunca mais seu sistema linguístico da primeira língua operará da mesma forma que operava antes de ser bilíngue (KROLL; DUSSIAS, 2016).

Um exemplo prático disso é pensar que uma criança bilíngue não se alfabetiza duas vezes: no momento em que ela entende o processo de decodificação em uma língua, ela vai processar e transpor esse conhecimento para a escrita em outra língua, utilizando todo o seu repertório linguístico para acessar e compreender os novos conhecimentos. É importante que o professor conheça e comprenda esse repertório para que possa auxiliar seus alunos, de maneira desafiadora e ao mesmo tempo empática, na construção dos conhecimentos em duas línguas, visto que é comprovado que a mente dos bilíngues se organiza de modo diferente, sobretudo porque eles recrutam recursos mentais de forma distinta dos monolíngues (KROLL; BIALYSTOK, 2013).

Um currículo bilíngue de qualidade, que desenvolva competências linguísticas e acadêmicas em seus alunos, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, proporcionando aprimoramento de funções executivas e, por consequência, auxiliando no desempenho escolar em matemática e leitura (DIAS; SEABRA, 2013), além de aprimorar habilidades importantes, como planejar, executar, avaliar suas ações e atingir objetivos de maneira mais assertiva.

Entretanto, cabe ressaltar a necessidade de fazermos pesquisas a respeito da escolarização bilíngue no Brasil para obter dados mais concretos sobre o tipo de contexto e a quantidade de exposição necessários para que se evidenciem os efeitos positivos do bilinguismo escolar.

F 6. Considerações finais

Com base no que foi apresentado ao longo deste capítulo, corroboramos a caracterização feita por García (2009) da Educação Bilíngue como uma proposta educacional alinhada às competências necessárias para o século 21. Isso porque ela cria demandas cognitivas que permitirão um desenvolvimento mais aprofundado do raciocínio, da criatividade, do controle inibitório, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva, construindo bases sólidas para o aprendizado escolar.

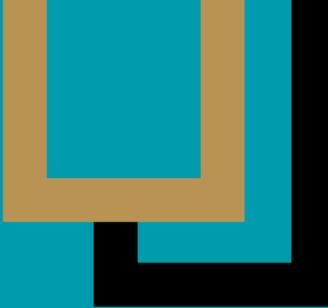
Uma Educação Bilíngue de qualidade pode proporcionar, além dos benefícios cognitivos, a oportunidade de contato com diferentes pessoas no mundo, o uso competente de mais de um sistema linguístico, o desenvolvimento e o respeito cultural, a interação em ambientes tecnológicos e, portanto, melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Em resumo, oferecer um currículo bilíngue de qualidade não é só um diferencial pedagógico, mas também cognitivo, uma vez que a experiência bilíngue contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e pode auxiliar na construção de sujeitos mais atuantes, culturalmente diversos, engajados e competentes para se comunicar com o mundo.

Referências bibliográficas

- ANTONIOU, M. The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, v. 5, p. 395-415, 2019.
- BAKER, C.; WRIGHT, W. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- BIALYSTOK, E. Bilingualism. *Wires Cognitive Science*, v. 1, n. 4, p. 559-572, 2010.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, v. 19, p. 19-23, 2010.
- BIALYSTOK, E. et al. Aging in two languages: implications for public health. *Ageing Research Reviews*, v. 27, p. 56-60, 2016.
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935.
- BRENTANO, L. S. *Bilinguismo escolar: uma investigação sobre controle inibitório*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- CARLSON, S. M.; MELTZOFF, A. N. Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, v. 11, n. 2, p. 282-298, 2008.
- DELUCA, V. et al. Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function. *PNAS*, v. 116, n. 15, p. 7565-7574, 2019.
- DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, 135-168, 2013.
- DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 19, n. 107, p. 206-212, 2013.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GROSJEAN, F. Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, v. 36, n. 1 p. 3-15, 1989.

- JASIŃSKA, K. K. et al. Bilingualism yields language-specific plasticity in left hemisphere's circuitry for learning to read in young children. *Neuropsychologia*, v. 98, p. 34-45, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393216304195>. Acesso em: 28 maio 2020.
- KNAPP, K.; MORTON, J. B. Brain development and executive functioning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2013. Disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/executive-functions/according-experts/brain-development-and-executive-functioning>. Acesso em: 28 maio 2020.
- KROLL, J. F.; BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, v. 25, n. 5, p. 497-514, 2013.
- KROLL, J. F.; DUSSIAS, P. E. *Language and productivity for all Americans*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences, 2016.
- MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Neuropsicologia das funções executivas e da atenção. In: FUENTES, D. (org.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 115-138.
- MARTIN-RHEE, M. M.; BIALYSTOK, E. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 11, n. 1, p. 81-93, 2008.
- OATES, J.; GRAYSON, A. *Cognitive and language development in children*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- PAAP, K. R.; GREENBERG, Z. I. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, v. 66, n. 2, p. 232-258, 2013.
- PAAP, K. R.; JOHNSON, H. A.; SAWI, O. Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? *Journal of Cognitive Psychology*, v. 26, n. 6, p. 615-639, 2014.
- VALDÉS, G. *Expanding definitions of giftedness: the case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.
- VALIAN, V. Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 18, n. 1, p. 3-24, 2015.
- ZELAZO, P. D. The development of conscious control in childhood. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 8, n. 1, p. 12-17, 2004.
- WEI, L. *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000.



A recepção positiva ao primeiro volume da coleção *Educação Bilíngue no Brasil* confirmou nossa percepção acerca da necessidade de ampliar o debate sobre as práticas e pesquisas relacionadas ao tema. A expansão do ensino bilíngue no país em diferentes formatos evidencia que essa demanda permanece. Neste segundo volume, apresentamos novos textos de diversos pesquisadores e docentes que refletem sobre planejamento escolar e organização curricular, formação de professores e envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem, além de aspectos da prática pedagógica. Mais uma vez, nossa intenção é pensar o fazer pedagógico em contextos da Educação Bilíngue no Brasil, com toda a sua variedade de propostas e de efetiva implementação. Acreditamos na troca de ideias e na ação crítica como ferramentas de trabalho. Ao alimentar o debate com mais um livro, almejamos contribuir para a formação de professores e estimular o olhar crítico por parte de todos os atores envolvidos, beneficiando assim os estudantes em seu processo de desenvolvimento.

Sandra Possas
Diretora editorial
Richmond Brasil