

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/347931568>

Educacao Bilingue no Brasil (2)

Book · December 2020

CITATIONS

7

READS

2,604

1 author:



[Antonieta Megale](#)

Instituto Singularidades

14 PUBLICATIONS 130 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

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



Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais [View project](#)



Educação Bilíngue no Brasil

Organização
Antonieta Megale

Prefácio
Ofelia García



Educação Bilíngue no Brasil

Organização
Antonieta Megale

Prefácio
Ofelia García

© 2019 Fundação Santillana.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Direção

André de Figueiredo Lázaro
Luciano Monteiro
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
Marcello Marcelino
Maria Teresa Aranda
Paola Guimaraens Salimen
Renata Condi de Souza

PRODUÇÃO EDITORIAL

Edição

Ana Luisa Astiz/AA Studio

Preparação

Cida Medeiros e Marcia Menin/AASstudio

Revisão

Cida Medeiros e Juliana Caldas/AA Studio

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)

Educação bilingue no Brasil / organização Antonieta Megale ; prefácio Ofelia García. –
São Paulo : Fundação Santillana, 2019.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-63489-45-6

1. Bilinguismo 2. Educação 3. Educação bilingue – Brasil 4. Educação de crianças
5. Linguagem e línguas – Estudo e ensino 6. Pedagogia I. Megale, Antonieta. II.
García, Ofelia.

19-28987

CDD-370.117581

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Ensino bilingue : Educação 370.117581
Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

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	Bilingual Education: uma vista do Sul _____	5
	<i>Ofelia García</i>	
➤ Prefácio	Educação Bilíngue: uma visão vinda do Sul _____	7
	<i>Ofelia García</i>	
➤ Introdução	O que é e o que pretende este livro _____	9
	<i>Antonieta Megale</i>	
➤ Capítulo 1	Bilinguismo e Educação Bilíngue _____	13
	<i>Antonieta Megale</i>	
➤ Capítulo 2	A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue _____	29
	<i>Fernanda Coelho Liberali</i>	
➤ Capítulo 3	Metodologias para a Educação Bilíngue _____	43
	<i>Renata Condi de Souza</i>	
➤ Capítulo 4	O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues _____	57
	<i>Marcello Marcelino</i>	
➤ Capítulo 5	Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural _____	73
	<i>Antonieta Megale</i>	
➤ Capítulo 6	Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues _____	87
	<i>Camila Dias</i>	



› Capítulo 7	Interações na sala de aula bilíngue: contribuições de conceitos sociointeracionais _____	103
	<i>Paola Guimaraens Salimen</i>	
› Capítulo 8	Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis ____	119
	<i>Maria Teresa de la Torre Aranda</i>	
› Fundação Santillana	_____	135



Bilingual Education: uma vista do Sul

Much scholarship from the geographical North has been critical of efforts in the South to teach languages of power such as English. In the meantime, however, people do Sul, aware of the power of English, clamor for more Bilingual Education programs where their children can learn English. So, as scholars living in privileged urban northern cities write about the dangers of English, and the social inequities that it often brings, the South is teeming with all types of efforts to teach prestige languages, especially English. This contradiction between scholarly disapproval and local growth on-the-ground has resulted in bilingual schools that are poorly run, without appropriate understandings about theory and practice of bilingualism and Bilingual Education.

This book breaks this contradictory cycle of ignorance about Bilingual Education and yet growth of bilingual schools that characterizes much of the world today. The book introduces theories and practices of Bilingual Education by focusing not on the experiences of others, but on the Brazilian experience. The chapters here use the Brazilian context to transform theories, curricula and methodologies both for Brazil and the world.

Scholarship from the powerful North often ignores the precarious position of the South, a position that as Boaventura de Souza Santos has said is not geographical, but a metaphor for human suffering. Bilingual education has the potential to ameliorate that human suffering, but this cannot happen unless we dialogue as equals with those who hold different positions in the world. The experience of Brazil and its quest for Bilingual Education that builds social justice and equality is one that we cannot simply understand from our position in the North. The authors in this book provide us with a way of entering together in this search for greater educational

justice. Together, as Santos has said, we can work with a simultaneity of visions in which southern intellectual and political trajectories of resistance can lead to an ecology of epistemes where “knowledge is interknowledge”. In this book universal claims about Bilingual Education that ignore the local realities of Brazil are decentered. It is with humility and gratitude that we receive this vista do Sul. This book puts us on a joint path of mutual understandings and respect that can only bring a better future for all the children in the planet regardless of their position, their race, their class, their sex, their lived experiences and linguistic ethnographies. It opens up spaces of possibilities not only for Brazil, but for the entire world.

Ofelia García
The Graduate Center, City University of New York
Nova York, June 2019



Educação Bilíngue: uma visão vinda do Sul

Muitos acadêmicos do Norte criticam os esforços do Sul para ensinar línguas de poder como o inglês. Paralelamente, no entanto, no Sul, cientes do poder da língua inglesa, as pessoas clamam pela existência de programas de Educação Bilíngue nos quais seus filhos possam aprender inglês. Assim, enquanto acadêmicos que vivem nas regiões urbanas privilegiadas do Norte escrevem sobre os perigos do inglês e sobre as desigualdades sociais trazidas pelo conhecimento dessa língua, no Sul empreendem-se grandes esforços para ensinar línguas de prestígio, especialmente o inglês. Essa contradição entre a desaprovação acadêmica e o crescimento local no campo de ação resultou em escolas bilíngues mal geridas, sem a compreensão necessária da teoria e da prática do bilinguismo e da Educação Bilíngue.

Este livro quebra o ciclo contraditório da ignorância sobre a Educação Bilíngue e do crescimento da oferta de escolas bilíngues, característico do mundo atual. O livro introduz teorias e práticas de Educação Bilíngue, focando não nas experiências de fora, mas na do Brasil. Os capítulos apresentam o contexto brasileiro para a transformação de teorias, currículos e metodologias, tanto para o Brasil quanto para o resto do mundo.

Acadêmicos do Norte poderoso frequentemente ignoram a posição precária do Sul, uma posição que, como dito por Boaventura de Souza Santos, não é geográfica, mas uma metáfora para o sofrimento humano. A Educação Bilíngue tem o potencial de minimizar o sofrimento humano, mas isso não acontecerá se não dialogarmos como iguais com aqueles que detêm posições divergentes no mundo. A experiência do Brasil e sua busca por uma Educação Bilíngue que construa a justiça social e a igualdade é algo que não podemos compreender do ponto de vista do Norte.

Os autores deste livro nos mostram um caminho para seguirmos juntos nessa busca por maior justiça na Educação. Juntos, como dito por Santos, podemos trabalhar com uma simultaneidade de visões a partir das quais as trajetórias intelectuais e políticas de resistência podem levar a uma ecologia de epistemes em que “o conhecimento é interconhecimento”. Neste livro, afirmações universais sobre Educação Bilíngue que ignoram as realidades locais do Brasil são desafiadas.

É com humildade e gratidão que recebemos esta visão vinda do Sul. Este livro nos coloca em uma trilha compartilhada de compreensão mútua e respeito, que só poderá trazer um futuro melhor para todas as crianças do planeta, independentemente de sua localização, raça, classe, sexo, experiências vividas e etnografias linguísticas. Abre-se um espaço de possibilidades não só para o Brasil, mas para todo o mundo.

Ofelia García
The Graduate Center, City University of New York
Nova York, junho de 2019



O que é e o que pretende este livro

Este é um livro sobre o cenário nacional na área da Educação Bilíngue, escrito por educadores e pesquisadores brasileiros.

Nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial. É notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico. Ao longo dos últimos anos, no Brasil, país marcadamente multilíngue e constituído por povos de origens diversas, o ensino de línguas vem sofrendo inúmeras mudanças. Evidencia-se um crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, como o inglês e o português, o alemão e o português ou o francês e o português.

A demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo. Somando-se a isso, as pesquisas no cenário nacional são, ainda, muito escassas para que forneçam subsídios para compreender melhor tal fenômeno.

Os textos que compõem este livro têm como objetivo minimizar essa lacuna e colocar o foco em nosso contexto, que se diferencia bastante de outros nos quais também se registra crescimento da Educação Bilíngue. A obra é resultado de uma atividade coletiva de sete educadores que atuam na formação de docentes para escolas bilíngues brasileiras e que também ocupam, em seus afazeres diários, a posição de professores, coordenadores e assessores dessas instituições. Desse modo, a função primordial de cada capítulo é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando teorias, práticas e demandas com as quais nos deparamos. Trata-se, portanto, de um recorte de nossos percursos como pesquisadores e educadores

diretamente envolvidos com a temática: trajetórias de muitas leituras, pesquisas e reflexões confrontadas com a vivência desses saberes entre as paredes de escolas, em que teorias e resultados de estudos foram e têm sido equiparados e contrapostos às práticas reais de professores e alunos.

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. É imperativo o exercício de pensar a Educação Bilíngue no Brasil com base em nossas demandas e aspirações. Apenas desse modo poderemos levantar questões mais profundas e antecipar problemas que estão se descortinando, mas que ainda não eclodiram. Isso só será possível se existirem constância e continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados aos temas que se conectam e se relacionam com nossa realidade, aportando contribuições específicas para que se desenvolva um conhecimento mais sistematizado.

Para tanto, este livro foi organizado em oito capítulos que abordam temas fundamentais e elementares para refletir sobre a Educação Bilíngue no cenário nacional.

No capítulo 1, Antonieta Megale discute os conceitos de bilinguismo e de sujeito bilíngue com base em estudos recentes e o de Educação Bilíngue focalizando o caso brasileiro. No capítulo 2, Fernanda Coelho Liberali discorre sobre a elaboração de currículos para Educação Bilíngue por meio de um processo de desencapsulação e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No capítulo 3, Renata Condi de Souza apresenta as metodologias de aprendizado integrado entre língua e conteúdo (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) e instrução baseada em conteúdo (*Content-Based Instruction*, CBI), suas origens, premissas e aplicações em contextos de Educação Bilíngue. No capítulo 4, Marcello Marcelino disserta sobre o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues e aponta a necessidade de um programa de desenvolvimento que seja rico em *input* diversificado e em registro e informação, com significância comunicativa e papel social dentro da escola. No capítulo 5, Megale explica a relação da Educação Bilíngue

com uma formação multi/intercultural e argumenta a favor de uma Educação que tenha, em seu cerne, o propósito de gerar transformações sociais para a constituição de uma sociedade mais equânime e justa. No capítulo 6, Camila Dias pronuncia-se acerca dos processos de desenvolvimento da leitura e escrita em contextos multi/bilíngues a fim de que as escolhas relativas a essa temática sejam orientadas e elaboradas por meio de construtos teórico-práticos da área e não de mitos relacionados à Educação Bilíngue. No capítulo 7, Paola Guimaraens Salimen discute o modo como se interage nas classes bilíngues, ocupando-se de uma estrutura de participação recorrente nas salas de aula tradicionais – a sequência interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) – e de possíveis alternativas a ela. No capítulo 8, Maria Teresa Aranda discorre sobre o que é avaliação formativa e o que as pesquisas revelam a respeito de seu impacto na aprendizagem. A autora aborda também os dilemas que o binômio língua-conteúdo acende no docente e aponta algumas escolhas possíveis para, finalmente, refletir sobre o papel preponderante do *feedback* no diálogo entre aprendizagem, ensino e avaliação.

Esperamos que este livro consiga revelar ao leitor a possibilidade de observar o contexto brasileiro e reconhecer nossos avanços, lacunas e expectativas como comunidade implicada no fazer pedagógico, para que possamos, cada vez mais, desenvolver um olhar informado e investigativo para o que ocorre em nosso País.

*Antonieta Megale
Organização*

Bilinguismo e Educação Bilíngue

Antonieta Megale

Formada em comunicação social e pedagogia, é mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No Instituto Singularidades, é coordenadora e professora do curso de pós-graduação *lato sensu* Educação Bilíngue: desafios e possibilidades, coordenadora dos cursos de extensão e professora dos cursos de pedagogia, licenciatura em letras – língua portuguesa e licenciatura em matemática. Tem experiência na Educação Básica como coordenadora pedagógica da área de língua inglesa, como assessora pedagógica de escolas bilíngues e regulares e na elaboração e revisão de materiais didáticos de língua inglesa para esse segmento.

Bilinguismo e Educação Bilíngue

1. Introdução

De modo geral, divide-se a Educação Bilíngue em dois grandes domínios: um voltado para alunos das classes dominantes, e o outro, para alunos de grupos minoritários. Quando se discute Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses estudantes, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil, e algumas de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos. Por Educação Bilíngue voltada para alunos das classes dominantes, entende-se uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior. Como fenômeno ainda recente, diversas escolas bilíngues enquadradas nessa modalidade foram abertas nos últimos anos e muitas instituições de ensino monolíngues regulares modificaram sua proposta curricular para que fossem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingissem maior parcela da população brasileira de alta renda.

À medida que aumenta o número de escolas bilíngues no Brasil, crescem, também, as tensões que envolvem a temática. Nessa realidade fortemente marcada pela crise da Educação e pela desigualdade social, a proliferação dessas escolas divide opiniões – há quem a defenda, há quem a critique. No entanto, não é possível mais omitir-se perante sua existência e as demandas impostas por

sua disseminação, mormente no que tange aos princípios curriculares e à formação de docentes para atuar nesse setor.

Na contramão do evidente crescimento das escolas bilíngues, poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no País. Desse modo, ainda há questões importantes para responder: quem é o sujeito bilíngue que se forma nas escolas bilíngues brasileiras? Qual tipo de bilinguismo se promove? O que caracteriza a escola bilíngue no Brasil?

De modo a contribuir, ainda que minimamente, para diminuir essa lacuna, este capítulo inicial visa discutir, primeiro, os conceitos de bilinguismo e de sujeito bilíngue com base em estudos recentes e, a seguir, o de Educação Bilíngue focalizando o contexto brasileiro.

2. Bilinguismo e sujeito bilíngue

Tentativas de definir o que seria sujeito bilíngue vêm sendo empreendidas há muito tempo no campo dos estudos do bilinguismo. Bloomfield (1935), um dos primeiros autores a se ocupar dessa questão, corroborando a noção prevalecente no senso comum, definiu sujeito bilíngue como aquele que teria um controle de duas línguas semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. Definições semelhantes a essa têm sido alvo de críticas de inúmeros estudiosos, como se verá adiante, que questionam, por exemplo, o fato de o parâmetro ser uma visão idealizada de falantes nativos.

Já em 1967, Macnamara propôs, em contraponto ao que apregoara Bloomfield (1935), uma definição muito menos ambiciosa de sujeito bilíngue. Para ele, qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas), seria considerado bilíngue.

Ainda que definições *minimalistas* como a de Macnamara se afastem da noção de *bilíngues perfeitos*, elas também vêm sendo criticadas por se aterem, assim como as definições semelhantes à de Bloomfield, a apenas uma dimensão do bilinguismo: o nível de proficiência nas duas línguas em questão.

O fenômeno, segundo Hamers e Blanc (2000), é muito mais complexo, pois envolve uma variedade de aspectos. De modo a ampliar

a compreensão acerca do bilinguismo, esses autores propõem que seis dimensões de bilinguismo e 15 tipos de sujeitos bilíngues sejam contemplados nos estudos sobre o fenômeno:

1. a **competência relativa** foca na competência linguística do bilíngue. A partir dessa dimensão, obtêm-se o **bilíngue balanceado**, que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, e o **bilíngue dominante**, aquele que possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua de nascimento;
2. a partir da **organização cognitiva** obtêm-se o **bilíngue composto**, que é o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o **bilíngue coordenado**, que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes;
3. a partir da **idade de aquisição das línguas** obtêm-se o **bilíngue infantil simultâneo ou consecutivo, adolescente ou adulto**. O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo e consecutivo. No simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. No consecutivo, a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento;
4. de acordo com a **presença ou não de falantes da língua adicional** no ambiente social obtêm-se o **bilinguismo endógeno**, que está imerso em uma comunidade na qual as duas línguas são utilizadas, e o **exógeno**, que está inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada como meio de interação;
5. a partir do *status* atribuído às línguas na comunidade, temos o **bilinguismo aditivo ou subtrativo**. No bilinguismo **aditivo**, as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua de nascimento. No entanto, no bilinguismo subtrativo, a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo.
6. de acordo com a **identidade cultural** obtêm-se o **bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural**. Como bicultural, entende-se o indivíduo que se identifica positivamente com os

dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O acultural é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. Finalmente, o descultural se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

A proposta de Hamers e Blanc (2000) tem, indubitavelmente, o mérito de chamar a atenção para o caráter multidimensional do bilinguismo. No entanto, ela tangencia a dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias prefixadas, o que decorre, conforme Wei (2000), do fato de que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. Segundo o autor, este pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com fatores históricos, culturais e políticos, entre outros.

Wei (2000) compilou uma série de categorias nas quais os sujeitos bilíngues têm sido alocados. Dentre as muitas criadas pelo autor, uma forma vastamente utilizada por diversos estudiosos para classificar sujeitos bilíngues baseia-se na definição de bilíngue equilibrado (ou bilíngue balanceado, ou ambilíngue, ou bilíngue simétrico, ou equilíngue, ou bilíngue total). O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em suas duas línguas, desconsiderando o fato de que, dependendo das demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (WEI, 2000). Em segundo lugar, as classificações podem remeter à mesma noção de bilíngue perfeito defendida por Bloomfield (1935), considerando as competências equivalentes como altas em ambas as línguas, semelhantes àquelas apresentadas por falantes nativos. Teríamos, também aqui, a competência ideal do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues.

Já no final do século 20 e início do 21, no entanto, diversos estudiosos (por exemplo: GROSJEAN, 1982; ROMAINÉ, 1989) passaram a questionar a noção de bilinguismo equilibrado e empenharam-se em redefinir o conceito que apregoava a ideia de que crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos os interlocutores. Maher (2007) também enfatiza o desempenho linguístico variado dos bilíngues de acordo com as práticas comunicativas nas quais se engajam:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

MAHER, 2007, p. 73.

Vários outros autores opõem-se à noção de bilinguismo equilibrado, argumentando que ela se fundamenta em uma visão estruturalista de língua. Dessa perspectiva, sugerem García e Wei (2014), o falante ideal estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta das estruturas de sua língua. Ocorre que nem a língua é apenas um sistema de estruturas independente das interações humanas, nem existem comunidades linguísticas homogêneas. A esse respeito, Kramsch (1998) explica que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos, desde a família e o contexto educacional até os definidos pela classe social, pela região, pela idade ou pelo gênero. Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios. Portanto, não é possível que um indivíduo pertença a todos os grupos de sua sociedade e, assim, detenha essa competência absoluta da língua. E é nesse sentido que Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística de bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão. Segundo o especialista, a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que, conquanto diferente daquele dos monolíngues, é completo, pois

responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua, ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica.

Além disso, as tipologias desenvolvidas a partir da dimensão de identidade cultural por Hamers e Blanc (2000) são bastante problemáticas, uma vez que estão alicerçadas em uma visão equivocada de cultura. Nelas, tem-se que as culturas seriam conjuntos de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que o faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica. Dessa perspectiva, os sujeitos bilíngues biculturais seriam, então, aqueles que, bem-sucedidos, teriam conseguido “acoplar” as características culturais do universo de falantes da sua segunda língua às características tidas como próprias de sua cultura de origem. Ora, as identidades nacionais não são estáticas nem monolíticas. Elas estão em constante mutação e há, no interior dos países, toda uma gama de diversidade de identidades culturais.

Somando-se a isso, outras classificações que colocam os sujeitos bilíngues em categorias como bilíngue aditivo e bilíngue subtrativo também vêm sendo alvo de críticas. García (2009), por exemplo, explica que, nesse tipo de categorização, nomeia-se uma língua claramente como a primeira do falante e a língua adicional como a segunda. Isso remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues – continua-se, portanto, a tomar, de maneira equivocada, os monolíngues como parâmetros para definir os bilíngues.

E a crítica de García (2009) avança, ao apontar a falácia de enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue de uma perspectiva monoglóssica de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse indivíduo; o bilíngue aditivo operaria em espaços monolíngues protegidos. A autora sugere, assim, que se veja o bilinguismo de uma perspectiva heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas.

Nesse sentido, alguns pesquisadores defendem a noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. Busch (2015), por exemplo, propõe que o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de maneira a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua.

No tocante às ideologias linguísticas, a autora explica que atitudes pessoais em relação à língua são amplamente determinadas pelo valor atribuído a ela ou a uma variedade dela em um espaço social. No caso de repertórios linguísticos, essa ideia está associada ao poder restritivo ou de exclusão das categorizações linguísticas, como quando falantes de uma língua ou de um modo de falar específico não são reconhecidos ou não se percebem como falantes legítimos dessa língua.

O conceito de experiência vivida da língua possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e se modifica ao longo da vida. Busch (2015) explica que é apenas quando não se reduz a língua a sua dimensão cognitiva e instrumental, mas, ao contrário, dá-se a devida importância a sua natureza, essencialmente, intersubjetiva e social, e a sua dimensão emocional e corpórea, que questões acerca de atitudes pessoais pertinentes à língua podem ser formuladas de maneira adequada.

Entende-se, portanto, que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. Com isso, o desempenho do sujeito bilíngue é aqui compreendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Desse modo, assumo que o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção.

Na próxima seção, discuto o conceito de Educação Bilíngue no contexto brasileiro.

3. O conceito de Educação Bilíngue

A definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o *status* econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno.

Além disso, Mello (2010) esclarece que há na literatura uma vasta gama de termos e tipologias muitas vezes coincidentes e outras tantas conflitantes. Uma das razões para isso é que a concepção de língua/linguagem adotada por diferentes especialistas pode ser diversa, assim como o foco de estudo dentro do amplo escopo de pesquisa derivada da temática.

Para delimitar o que entendo sobre o conceito de Educação Bilíngue, apoio-me, inicialmente, em Hamers e Blanc (2000, p. 189), que descrevem Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. É importante ressaltar que, dessa perspectiva, não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas.

Em seu escopo linguístico, defendo a ideia de que a Educação Bilíngue deve ser entendida levando em conta

[o] desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translíngue como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues.

MEGALE, 2018, p. 5.

Nessa perspectiva, ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, García (2009) define que essas práticas são exemplos de práticas translíngues. Para a autora, a noção de *translanguaging* se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos. Portanto, a autora defende que o *translanguaging* é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues.

Somado a isso, considero também que no cerne da Educação Bilíngue está a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura e que, de outra feita, a concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p. 22). Dessa perspectiva, compreendo as relações sociais como construídas histórica

e discursivamente, permeadas por questões relativas ao poder, hierarquizadas e marcadas pela discriminação e pela deslegitimação de certos grupos, línguas e modos de falar específicos. Desse modo, a Educação Bilíngue deve ter também como um de seus objetivos centrais viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e, por vezes, conflitantes. Entendo, portanto, que, para além da promoção do bilinguismo e de saberes diversos construídos por meio das línguas de instrução, a Educação Bilíngue visa “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p. 12).

Uma vez discutido aqui o conceito de Educação Bilíngue, traço, na próxima seção, um panorama sobre essa modalidade educativa no cenário nacional.

4. A Educação Bilíngue no Brasil

No Brasil, devido principalmente aos meios de comunicação, é comum a ideia de que a escola bilíngue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês. Há, nessa colocação, duas questões importantes: (1) o apagamento de todas as demais línguas que circulam no território nacional e (2) a falta de uma regulamentação clara para o funcionamento desse tipo de escola.

Em relação ao apagamento das línguas, Cavalcanti (1999) explica que está fortemente enraizado no Brasil o mito do monolinguismo. Esse mito encontra-se na base do “apagamento” das minorias linguísticas do País, que, compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes, representam uma parcela considerável da população brasileira.

Em decorrência da circulação de cerca de 220 línguas no território nacional, além do português (MAHER, 2013), observa-se o estabelecimento de propostas de Educação Bilíngue que as contemplam (MEGALE, 2017): Educação Bilíngue Indígena, respaldada pela Constituição Brasileira de 1988; Educação Bilíngue para Surdos, assegurada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005; Educação Bilíngue em Contextos de Imigração; e Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira.

Verifica-se, também, grande crescimento das escolas bilíngues, em especial daquelas com aulas em português e em inglês. Esse fenômeno é bastante divulgado e explorado pelos meios de comunicação, o que faz, como já mencionado, com que essa modalidade de Educação Bilíngue seja comumente considerada como “a Educação Bilíngue do Brasil”.

Quanto à segunda questão levantada – a falta de regulamentação clara para o funcionamento das escolas bilíngues –, é importante ressaltar que ainda não há lei específica em âmbito nacional. Os governos do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, porém, lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica de seus territórios. É surpreendente, diante do cenário atual, que apenas esses dois estados tenham se proposto a pensar no caráter dessa modalidade educativa e na formação adequada para os professores que atuam nesse contexto. Embora tais regulamentações se configurem como um avanço na Educação brasileira, elas apresentam incongruências e contradições (MEGALE, 2018). Observam-se, nos dois documentos, uma inconstância no que se refere ao uso das línguas nas instituições de ensino e informações difusas sobre o funcionamento destas. Assim, o crescimento das escolas bilíngues, mesmo nos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, continua a suscitar a discussão sobre o papel do inglês dentro da escola: ainda que com maior carga horária, o inglês é ensinado apenas como matéria ou também utilizado como língua de instrução?

Diante desse cenário, as escolas que se denominam bilíngues diferem entre si de modo bastante perceptível. Entre as propostas existentes destacam-se:

- Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. Possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português. Normalmente, essa proposta está inserida em escolas que desde sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.
- Escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses

sistemas e programas baseia-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). O diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente, como definido por Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1):

Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua.

- Escolas bilíngues com um currículo optativo. Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas.

De modo geral, o crescimento das escolas bilíngues no Brasil se adequa a alguma dessas três propostas e ocorre majoritariamente no setor privado. No entanto, já existem instituições de ensino públicas que oferecem Educação Bilíngue. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, há 25 delas, sendo 9 para o inglês, 12 para o espanhol, 3 para o alemão e 1 para o francês.

5. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, foram discutidos os conceitos de bilinguismo, sujeito bilíngue e Educação Bilíngue.

Um dos maiores problemas referentes a esses conceitos é que, por causa da amplitude de suas definições, escolhas equivocadas têm sido realizadas, e as consequências, ignoradas ou subestimadas. Apesar de hoje a Educação Bilíngue e, por conseguinte, o bilinguismo serem cada vez mais debatidos, muito do que foi aqui apresentado ainda é desconhecido. Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, sobre suas possibilidades de formação de sujeitos e também sobre as condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da Educação Bilíngue, esclarecendo, assim, as diversas alternativas existentes e seus possíveis desdobramentos.

Enfatizo, também, que devemos nos atentar para não reforçar o caráter excludente e elitista da Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil. De outra feita, mediante práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas por professores preparados para atuar nesses contextos, é preciso apostar na possibilidade de desconstrução de categorias binárias e hierarquizadas que levariam a possíveis diálogos, visando a construção de relações mais equânimes em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935.
- BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper n. 148, 2015.
- _____. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-417, 1999.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- _____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018.
- _____. Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2017.
- MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989.
- WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: _____. *The bilingualism reader*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue

Fernanda Coelho Liberali

É formadora de formadores, pesquisadora e professora do Departamento de Inglês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 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 Rutgers University.

A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue

1. Introdução

Pensar o currículo escolar pressupõe um cuidado com a percepção da realidade e seus constantes processos de transformação, uma vez que, por meio dele, os aprendizes podem desenvolver ferramentas para refletir sobre o mundo e para assumir novas posições e formas de ser, agir e sentir nele. Assim, o papel do currículo pode ser fundamental na produção de modos colaborativos de reorganização das circunstâncias da vida escolar, da sociedade e dos próprios sujeitos. Como aponta Almeida (2018), é preciso entender que se vive em um mundo no qual se depende do outro e no qual também se interfere intensamente.

Em um contexto de globalização crescente, a superdiversidade torna-se parte incondicional da vida dos indivíduos. É compreendida como combinação e entrelaçamento de diversidades em termos de número de variáveis significativas que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem (VERTOVEC, 2007). Os processos de globalização parecem se expandir, criando um mundo cada vez mais multilíngue (BLOMMAERT, 2010).

Nessa linha, a linguagem mostra-se intrinsecamente conectada aos contextos em que é usada, tendo base em experiências e informações compartilhadas. Assim, pensar currículos multilíngues pressupõe considerar a produção da mobilidade dos sujeitos nas diversas esferas e possibilidades da vida como aspecto essencial ao seu desenvolvimento e ao da comunidade na qual estão inseridos.

Para que isso seja possível, é preciso considerar a concepção de um currículo que pode sustentar uma organização crítica do processo de ensino-aprendizagem, conhecer o papel da translanguagem (*translanguaging*) na compreensão das formas de inserção dos sujeitos na sociedade, entender como os documentos oficiais oferecem parâmetros para esse tipo de Educação no Brasil e perceber os multiletramentos como apoio para os modos de organização e de materialização curricular em contextos de Educação Multi/Bílingue.

As próximas cinco seções deste capítulo têm como propósito discutir o currículo em um processo de desencapsulação. A seção 2 aborda o conceito de currículo e a proposta de desencapsulação. Na seção 3 trabalham-se as práticas de linguagem com o intuito de discutir de que maneira contribuem para um currículo que rompa com as cápsulas impostas pela cultura, pela história e pelos grupos sociais. A 4 discute de que modo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece sustentação para pensar as relações entre escola e vida, ultrapassando as fronteiras das disciplinas e uma visão fragmentada de currículo. Na 5, ainda seguindo as orientações da BNCC, apresentam-se os multiletramentos como forma de repensar o fazer escolar. Finalmente, a última seção trata de propostas de revisão efetiva do currículo na Educação Bilíngue.

2. Currículo desencapsulado

Já em 1991, Gimeno Sacristán (1991 / 2000) alertava para os perigos da maneira como os currículos são vividos nas escolas. Muitas vezes, apresenta-se o currículo aos docentes como um bloco pronto, sobre o qual eles não têm influência alguma. Cabe aos professores, nesses casos, a simples reprodução das prescrições definidas em documentos, normas e materiais didáticos que lhes impõem condutas.

Outras vezes, o currículo parece ficar sob total responsabilidade dos educadores, que devem orientar seu trabalho na sala de aula e na escola à luz de valores e deliberações práticas próprios. Isso, contudo, além de isolar os docentes, em geral não leva em consideração as restrições e as elaborações amplas impostas pela escola, pela Educação, pela sociedade e pela cultura de determinada época. Esses professores, às vezes inexperientes, acabam reproduzindo padrões impostos por livros didáticos ou por práticas anteriores, ou ficam perdidos, sem interlocutores ou referências para pensar suas ações.

Em uma visão crítica, o currículo é tratado como instrumento mediador constitutivo da relação entre Educação e sociedade e pode ser entendido como uma construção histórica e social (KEMMIS, 1988). Organiza-se como um conjunto de significados e produções que se realizam em diferentes âmbitos do saber e do fazer acumulados pelos grupos humanos ao longo da história (PÉREZ GÓMEZ, 1998). O currículo está aberto à análise, à investigação, à crítica e à reformulação sistemáticas e permanentes. Nessa perspectiva, torna-se possível pensá-lo a partir da desencapsulação dos conteúdos (ENGSTRÖM, 1999/2002; LIBERALI, 2019), que transforma o trabalho escolar em uma matriz de socialização e ação na comunidade e no mundo.

O isolamento da escola em relação à vida dentro e fora de seus muros pelos sujeitos parece tornar os conteúdos curriculares aspectos relevantes apenas no âmbito do desempenho em provas e avaliações, sem impactar de fato o cotidiano dos indivíduos. No entanto, os conteúdos descontextualizados e distantes do mundo experiencial dos aprendizes precisam ser pensados na relação com suas vivências e com seus conhecimentos já adquiridos (LIBERALI, 2019).

Refletindo sobre os processos de expansão da aprendizagem e sugerindo uma proposta de desencapsulação, Engeström (1999/2002) recomenda que o currículo leve em conta os contextos da descoberta, da aplicação prática e da crítica. A dimensão da descoberta enfatiza a possibilidade de experimentar, generalizar, exemplificar com conhecimentos, e não apenas receber informações transmitidas por um especialista. Por sua vez, a esfera da aplicação prática evidencia a aplicabilidade do conhecimento e do envolvimento da comunidade. Enfim, no âmbito da crítica, os atores da escola, sobretudo os alunos, passam a olhar para os conteúdos e os procedimentos analisando-os crítica e sistematicamente com base no contexto em que estão inseridos. Ao fazer isso, expandem suas formas de participação na sociedade.

Mais ainda, em uma perspectiva multicultural, esses conteúdos e propostas de ensino-aprendizagem precisam ser considerados a partir da ecologia de saberes (SANTOS, 2008) sobre ser e estar no mundo, levando em conta a diversidade epistemológica, cultural e ontológica. Essa ecologia implica reconhecer e trabalhar com a pluralidade de modos de conhecimento e com novas relações entre esses modos, cruzando fronteiras de saberes hegemônicos e não

hegemônicos, científicos e não científicos, locais e globais, tradicionais e alternativos ou periféricos, monoculturais e multiculturais, “avançados” e “atrasados”.

Considerando as condições e as transformações da vida, desencapsular o currículo envolveria, portanto, abrir espaço para processos de descoberta, aplicação e crítica, trabalhar com a diversidade de saberes presentes na realidade e compreender que os aprendizes trazem para a experiência escolar possibilidades múltiplas de expansão de quem são e de como agem no mundo. Assim, um currículo desencapsulado permite entender como conhecimentos escolarizados podem ser superados a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008) de fontes distintas. Essa gama de possibilidades de compreensão cria oportunidade para a expansão da aprendizagem (ENGESTRÖM, 1999/2002), favorecendo a realização do ensino-aprendizagem fora de limites como as disciplinas, as fontes de referência e a própria instituição escolar. Nessa linha, o contexto de Educação Bilíngue torna a desencapsulação ainda mais ampla, uma vez que envolve os múltiplos recursos usados para significar, principalmente considerando a multiplicidade de línguas e modos de produção de significados.

3. Desencapsulação das práticas de linguagem

Com o crescimento dos fluxos migratórios e das mídias digitais, os sujeitos conectados nas mais distintas situações fazem uso dos recursos disponíveis para viver e lidar com a diversidade de modos de produção e compreensão de significados. Essas situações demandam de todos amplo repertório de experiências e de maneiras de significar, para que possam atuar efetivamente em variados contextos – em outras palavras, para que possam exercer sua mobilidade. Nesse âmbito, tem sido atribuída grande importância ao conceito de translanguagem, por estar intimamente relacionado aos efeitos da globalização e da superdiversidade nas práticas de interlocução vividas pelos sujeitos nas mais distintas atividades do dia a dia.

Segundo García e Wei (2014), a palavra *translanguaging* envolve tanto a ideia de transformações sociais, subjetivas e cognitivas e suas consequências transdisciplinares (por meio do prefixo *trans*)

como a de práticas linguísticas em processo dinâmico de mudança (por meio da conversão do termo *language* em verbo). Translinguagem/*translanguaging* pressupõe que os sujeitos recorram a todos os recursos verbo-visuais disponíveis para maximizar a compreensão e a interlocução. Implica uma nova forma de ser, agir e se expressar em diferentes contextos sociais, culturais e políticos, permitindo fluidez e dando voz a outras realidades sociais.

García (2009) explica que práticas translíngues acontecem cotidianamente nas salas de aula, materializando a superdiversidade. Busch (2012) esclarece que o conceito expressa a fluidez e a criatividade que assinalam uma mudança de foco de línguas/idiomas (vistos, de maneira inquestionável, como entidades distintamente definidas) para repertório. Na mesma direção, Blommaert (2010) explana que o repertório, compreendido como um conjunto complexo de recursos semióticos que envolve variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades, modos de planificação, marca uma guinada do conceito de escolha de línguas para o de escolha de recursos para a participação social.

Avançando na discussão, Busch (2012) sugere que o repertório inclui também os aspectos normativos da linguagem que determinam o que pode ou não ser dito e que permitem perceber, experimentar, sentir e desejar. Assim, leva em conta sua dimensão histórica e o tempo biográfico de um sujeito constituído na e pela linguagem diacronicamente formada. Nessa direção, ampliar o repertório dos aprendizes por meio de experiências em práticas translíngues parece ter potencial para gerar maior mobilidade para eles.

Os recursos selecionados pelos indivíduos nos diferentes contextos permitem a produção de significados e de relações de poder relacionadas às ordens de indexicalidade. Em outras palavras, cada modo verbo-visual selecionado (por exemplo, tom de voz, escolha de termos, gestos, uso de voz passiva ou ativa) envolve padrões responsáveis por motivar sentimentos de pertencimento, identidade e papéis na sociedade (BLOMMAERT, 2010).

Além disso, a mobilidade implica, segundo Blommaert (2016), baseado em Bakhtin (1937-38/1998), que o uso de certos recursos em determinada situação espaço-temporal sirva de alicerce para a construção de outras possibilidades de atuação e produção de significados em novos contextos socioculturais e históricos. A partir desse ponto, o conceito de mobilidade surge como caminhos de que os

sujeitos podem se apropriar para desenvolver repertórios multilíngues que lhes permitam dominar recursos específicos considerados válidos em uma situação, mas não em outra.

Nessa linha, pensar um currículo levando em conta o desenvolvimento de recursos que permitam a mobilidade dos indivíduos para variadas ações torna-se central. Essa postura translíngua, como apontam Sánchez, García e Solorza (2017), promove a colaboração entre conteúdos, línguas e pessoas em casa, na escola e na comunidade e permite compreender formas de repensar o modo de tratar os saberes e as maneiras de agir, ser e sentir para que se realize a desencapsulação curricular, derrubando barreiras impostas por uma visão homogênea e unificadora da realidade.

4. Desencapsulação na Base Nacional Comum Curricular

Ao longo de sua produção, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018) teve diferentes autores, governos e revisões. O documento final traz aspectos que avançam em relação a versões anteriores e outros que merecem críticas. Considerando o escopo deste capítulo, serão apresentadas apenas questões relevantes para a organização curricular em Educação Multi/Bilíngua em perspectiva desencapsuladora.

A BNCC propõe uma Educação que se alinha a uma visão de desencapsulação, uma vez que visa ultrapassar as barreiras disciplinares, expandir as perspectivas trabalhadas com os alunos, ampliar as diferentes dimensões do processo de desenvolvimento e criar bases para que os sujeitos possam ir além daquilo que já são e desempenhar um papel ativo na sociedade. Nessa linha, o documento reforça a importância da contextualização dos conteúdos e de sua relação com aspectos essenciais da vida dos estudantes. Ademais, fortalece uma organização curricular pautada pela interdisciplinaridade e pela multiplicidade metodológica e didático-pedagógica, tornando mais dinâmico, colaborativo e diversificado lidar com os saberes e com os novos modos de ser e agir no mundo dos aprendizes. Levando em conta essa compreensão do currículo, a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem, e a seleção e a aplicação de recursos didáticos e tecnológicos atuam para apoiá-lo.

Especificamente no que se refere ao inglês, a BNCC sugere sua importância para a criação de novas formas de engajamento e de participação dos alunos em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural, com fronteiras difusas e contraditórias. Além disso, explicita que é fundamental o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania ativa. Esse processo é visto como promotor da ampliação das possibilidades de interação e de mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. Isso favorece a Educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Para gerar essa integralidade, que contribui para a desencapulação curricular, a BNCC estabelece campos de experiências na Educação Infantil e campos de atuação na área de linguagens dos Ensinos Fundamental e Médio, sugeridos como base de integração com as demais áreas.

Os campos de experiências se organizam como:

- O eu, o outro e o nós – Interação das crianças com os pares e com adultos para a constituição de modos de agir, sentir, pensar e descobrir.
- Corpo, gestos e movimentos – Exploração do mundo, do espaço e dos objetos por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos.
- Traços, sons, cores e formas – Convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, como meio de experiências diversificadas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – Interações qualificadas, inclusive com as múltiplas linguagens, para ampliação e enriquecimento do escopo de participação no mundo.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Construção de experiências para o desenvolvimento da curiosidade sobre espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

Nos Ensinos Fundamental e Médio, os cinco campos de atuação visam a necessária contextualização do conhecimento escolar em situações relevantes da vida social dos estudantes. São eles:

- Campo da vida cotidiana (Ensino Fundamental) – Reflexão sobre atividades vivenciadas cotidianamente nos espaços doméstico, familiar, escolar, cultural e profissional.
- Campo da vida pessoal (Ensino Médio) – Reflexão crítica sobre a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo.
- Campo das práticas de estudo e de pesquisa – Apropriação de modos de exploração de temas do mundo e das ciências em diversos âmbitos e por múltiplas perspectivas.
- Campo jornalístico-midiático – Acesso à mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e ao discurso publicitário em diferentes contextos mundiais, de maneira crítica e expandida.
- Campo de atuação na vida pública – Inserção nos discursos/textos que regulam, propõem e reivindicam a convivência em sociedade.
- Campo artístico-literário – Valorização, fruição e produção de manifestações artísticas, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

O domínio dos saberes para a participação nesses campos de experiências e de atuação se mostra essencial em um quadro voltado para a inserção de alunos em um mundo superdiverso e multilíngue. E isso se torna possível quando a reflexão sobre o currículo é perpassada por uma compreensão de como a linguagem, em suas múltiplas formas, organiza esse processo.

5. Desencapsulação pelos multiletramentos

Levando em conta a realidade de um mundo superdiverso e multilíngue e seguindo a proposta estabelecida pela BNCC, a perspectiva dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000) parece permitir que os estudantes aprendam o que está mudando com as transformações pelas quais o mundo está passando. Reforçando a ideia de currículo desencapsulado, seria possível, por meio dos multiletramentos que integram todas as áreas do saber, desenvolver a participação na vida pública, econômica e comunitária de maneira plena e equitativa, considerando as múltiplas formas

de significar, que ficam ainda mais evidenciadas em contextos de Educação Multi/Bilíngue. Ao trabalharem com linguagens, discursos, estilos e abordagens diversos, os aprendizes desenvolvem-se mais amplamente em termos metacognitivos, metalinguísticos e crítico-reflexivos, uma vez que são movidos pelas diferenças culturais, pelas mudanças nas mídias de comunicação e pela ampliação de possibilidades multilíngues.

Isso se dá por meio de quatro ações relevantes (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). A inserção na vida pelas *práticas situadas* envolve a participação dos aprendizes em experiências incorporadas de práticas sociais autênticas e relevantes. Eles então estudam essas experiências por meio da *instrução evidente*, que contribui para trabalhar com os conhecimentos acumulados e evidenciar padrões e relações cognitivas social e historicamente importantes para as práticas que estão aprendendo.

Ampliando sua compreensão crítica em relação ao vivido, no *enquadramento crítico*, os aprendizes são chamados a entender o sistema global em que estão inseridos e os valores que eles ajudam a propagar ou revisar. Entendem que a forma como aprendem e os conteúdos desse processo de aprendizagem refletem valores que precisam ser sempre questionados e expandidos. Por fim, os aprendizes são convocados a assumir responsabilidade pelo mundo em que vivem na *prática transformada*. Essa ação implica desenvolver modos de construir e realizar, de maneira reflexiva, novas práticas imbuídas de objetivos e valores, reavaliados em todo o processo de trabalho com os multiletramentos.

Os multiletramentos também promovem a percepção das múltiplas formas de representação e de compreensão do mundo, uma vez que pressupõem compreender as várias possibilidades de significar de acordo com o contexto e a cultura. Essas variações têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos e envolvem diferentes línguas e múltiplos modos de significar que se tornam recursos recriados pelos usuários para o alcance de propósitos culturais variados. Com base na multimodalidade, focalizam, ainda, a compreensão e a produção de significados por meio de diversos modos de representação – visual, gestual, espacial, entre outros –, retomando, assim, a importância da constituição ampla dos repertórios dos sujeitos.

6. Densencapsulando

Um currículo desencapsulado, multilíngue e em consonância com a BNCC e com a proposta dos multiletramentos enfatiza a identidade dos aprendizes como produtores de sentido, com interesses e motivações na construção de novos modos de participação efetiva na sociedade. Como propunha Freire (1970/1987), um currículo na Educação Multi/Bilíngue que pretenda oferecer aos sujeitos formas cada vez mais plenas de inserção no mundo precisa servir para transformar a mobilidade dos sujeitos, visando recuperar o controle de sua vida, o engajamento na mudança constante das condições de injustiça e a promoção da justiça social. Nessa linha, embora a maioria das instituições de ensino tente impor uma realidade cultural e linguisticamente homogênea aos estudantes, as escolas bilíngues podem assumir papel central como um dos contextos para a troca, a recriação e a transformação de experiências.

Assim, para romper com as cápsulas, o currículo em Educação Bilíngue deveria oferecer aos aprendizes condições para o desenvolvimento da mobilidade por meio de práticas de linguagem nas quais a reflexão dos conteúdos das várias áreas do conhecimento tivesse como foco a percepção da gama de possibilidades de compreender determinado conteúdo, tanto por meio de fontes de natureza distinta como de diversos recursos semióticos e múltiplas línguas. Isso permitiria amplo acesso ao mundo de maneira mais crítica e engajada.

O currículo em Educação Bilíngue teria, ainda, de promover a mobilidade dos aprendizes para agirem e avaliarem os próprios modos de ser, estar e participar em diferentes campos da vida humana, como já propõe a BNCC. Por consequência, suas vivências serviriam de ponto de partida para as reflexões e as instruções realizadas por meio de diferentes línguas e de vários modos.

Para isso, o currículo em Educação Bilíngue precisaria oferecer atividades didáticas para a imersão dos estudantes em práticas relevantes, promovendo uma aproximação com a realidade que colocasse suas potencialidades e os saberes escolares a serviço de novas formas de agir no mundo. Por exemplo, ao trabalharem com o campo de atuação das práticas de estudo e de pesquisa, os aprendizes poderiam realizar um estudo sobre um fato significativo na sociedade contemporânea a partir de uma reflexão sobre o assunto em sua vida e ao redor do mundo. Seriam chamados a levantar

questionamentos sobre o tema e suas implicações políticas, sociais, econômicas e culturais e enriqueceriam seu repertório buscando informações em diferentes línguas e variadas mídias. Com isso, combinariam os saberes escolares acumulados historicamente e os usariam como base para ampliar suas experiências, em uma clara relação com os multiletramentos.

Em um contexto de globalização em que as escolas parecem caminhar em busca de resultados preestabelecidos de eficiência e, em muitos casos, relativos a uma proposta de mercantilização e de competição, o foco da Educação Bilíngue pode ser a formação para a justiça social, em que o currículo escolar considere transformações sociais que afetem o cotidiano das pessoas direta ou indiretamente como um de seus objetivos centrais.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, F. Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul: urgência e oportunidade histórica. In: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). *Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco*. São Paulo: Moderna, 2018. p. 79-144.
- BAKHTIN, M. M. (1937-1938). Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 211-349.
- BLOMMAERT, J. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: COUPLAND, N. (Ed.). *Sociolinguistics: theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 242-260.
- _____. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Non scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 175-198.
- FREIRE, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- KEMMIS, S. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- LIBERALI, F. C. Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brazil. In: BANEGAS, D. L. (Ed.). *Initial English language teacher education: international perspectives on research, curriculum and practice*. Nova York: Bloomsbury, 2017. p. 177-191.
- LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. *D.E.L.T.A.*, ahead of print, p. 1-26, 2019.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura en la sociedad neoliberal*. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.
- SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O.; SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, v. 41, n. 1, p. 37-51, 2018.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Nova York: Cambridge, 2000. p. 60-92.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

Metodologias para a Educação Bilíngue

Renata Condi de Souza

Doutora e mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem, especialista em Educação e tecnologia educacional. Graduada em letras – inglês, tradução e pedagogia, trabalha desde 1993 com línguas, ensino e tradução. Possui experiência como docente em institutos de idiomas, escolas de Educação Básica, faculdades e universidades. É revisora técnica de materiais didáticos produzidos para o ensino de inglês como segunda língua e para a Educação Bilíngue e autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Leciona nos cursos de graduação em letras e tradução do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e na pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades, e é coordenadora de inglês, espanhol, estudos internacionais e pré-universitários no Colégio Rio Branco.

Metodologias para a Educação Bilíngue

1. Introdução

A Educação Bilíngue transforma quem dela participa, assim como outros modelos de Educação, mas de maneiras diferentes: por envolver duas ou mais línguas, ela abre possibilidades, expande olhares, problematiza como nos fazemos parte da sociedade e como nos vemos nela, modifica quem somos e, por vezes, destaca diferenças culturais e sociais que não nos chamariam a atenção se estivéssemos em um espaço monolíngue. Isso se deve ao fato de que há diversos modos de colocar a Educação Bilíngue em prática, de entender o ser bilíngue: como ele se adapta aos espaços, às culturas, ao tempo, às questões sociais e econômicas que podem prestigiar uma língua em detrimento de outra.

Nesse sentido, a Educação Bilíngue não é algo novo, ainda que pareça caracterizar-se como uma tendência do século 21. Baker (2001) pontua duas razões pelas quais é perigoso considerá-la como um fenômeno moderno. Primeiro, porque tal afirmação desprezaria relatos de práticas bilíngues datadas de 5 mil anos atrás (MACKEY, 1978): a visão de que o bilinguismo é uma característica de sociedades, enquanto o monolinguismo é uma limitação decorrente de mudanças sociais e culturais (LEWIS, 1977). Em segundo lugar, a Educação Bilíngue e as distintas visões do que é ser bilíngue possuem raízes históricas que justificam suas existências e, conseqüentemente, a forma como são postas em prática. Tais raízes podem estar imbuídas de ponderações e justificativas políticas, sociais, econômicas e culturais que acabam

por torná-las únicas, inclusive quando presentes em contextos educacionais que também se fazem valer de culturas escolares diversas e de visões múltiplas sobre a importância da língua de nascimento (L1) e/ou da língua adicional (L2). Segundo Paulston (1992, p. 80),

se não tentarmos considerar de alguma maneira os fatores sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos que levam a certos tipos de educação bilíngue, nunca compreenderemos as consequências de tal tipo de educação.

Neste capítulo, discuto alguns desses fatores concretizados em diferentes metodologias para a Educação Bilíngue, mais especificamente o Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) e a Instrução Baseada em Conteúdo (*Content-Based Instruction*, CBI). Nesse contexto, compreendo metodologias como práticas e procedimentos aplicados na sala de aula que vão além do estudo de como ensinar habilidades linguísticas, a exemplo do que se faz no ensino de língua estrangeira, por incluírem princípios e crenças ancorados em elementos que caracterizam a sociedade e a comunidade escolar em que tal modelo de Educação existe.

Pesquisas (WESCHE, 1993; SAVIGNON, 1983; entre outros) indicam que o aprendizado e o desenvolvimento da competência em uma língua adicional são aprimorados e qualificados quando as oportunidades de seu uso estão mais centradas no significado e não exclusivamente em sua forma. CLIL e CBI configuram como possibilidades de atingir tal objetivo. Karim e Rahman (2016) relatam implementações dessas metodologias em programas bilíngues, em programas de bilinguismo como língua de herança e até mesmo em programas de língua adicional com foco no ensino-aprendizagem de L2 atrelado a uma temática, por exemplo.

Em geral, o que se observa é CBI e CLIL colocados em prática em quatro contextos pedagógicos (CENOZ, 2013; DE ZANOBÉ, 2013): (1) quando a língua local não é a mesma daquela usada como meio de instrução, como no caso do nauatle, no México, onde a língua de instrução nas escolas é o espanhol; (2) quando a língua falada pelo aprendiz (imigrante ou filho de imigrante) não é componente curricular, a exemplo do quéchua e do coreano, que não fazem parte do currículo escolar brasileiro, mas as escolas recebem crianças com essas línguas de nascimento; (3) quando há duas línguas na sociedade, como no caso do inglês e do espanhol

em cidades de fronteira dos Estados Unidos, que têm programas *dual-language* implantados; e (4) quando a L2 é usada para a instrução com o objetivo de desenvolver a competência linguística do aprendiz, favorecendo, por exemplo, sua interação global e a empregabilidade. É nesse último contexto que se encontra grande parte das escolas de Educação Bilíngue no Brasil, cujo objetivo é formar bilíngues em línguas de prestígio.

As metodologias CLIL e CBI, suas origens, premissas e aplicações são o foco deste texto.

2. As metodologias CLIL e CBI

Uma tentativa de categorização das metodologias para a Educação Bilíngue pode buscar o agrupamento de princípios, crenças, práticas e procedimentos de acordo com a visão que a sociedade ou a comunidade escolar têm das línguas envolvidas nesse processo. Há modelos que surgem de considerações sobre a língua falada em casa, sobre a língua usada na escola, sobre a língua da comunidade no entorno da escola e sobre o *status* local ou internacional da língua e que levam em conta também o objetivo da Educação Bilíngue (HORNBERGER, 1991; MACKEY, 1978; FISHMAN, 1976; entre outros).

A seguir, discorro sobre duas metodologias para a Educação Bilíngue que promovem a aprendizagem de língua e de conteúdo utilizando a língua adicional como meio de instrução.

Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo

O Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) recebe atenção especial em contextos de Educação Bilíngue no Brasil e no exterior. Segundo Nikula (2016, p. 1), na Europa, CLIL

é um termo usado especialmente [...] para formas de educação bilíngue em que a língua adicional [...] é usada como a língua de instrução de componentes curriculares que não sejam das letras.

Como tal, possibilita a instrução por meio de situações em que o uso da língua seja significativo e situado e, por essa razão, favorece o desenvolvimento do bilinguismo e do multilinguismo.

Apesar de o termo CLIL ter sido cunhado em esferas educacionais europeias na década de 1990, essa metodologia é consequência de práticas muito anteriores a esse período. Mehisto, Marsh e Frigols (2008) remontam aos primeiros modelos de prática pedagógica “pré-CLIL”: a Suméria (atual Iraque) de 5 mil anos atrás, quando a conquista dos sumérios pelos acadianos levou à organização da instrução de componentes como zoologia e teologia a um povo de L1 diferente daquela do local, ou seja, a concretização de uma L2 como meio de instrução de conteúdos. Outros casos de bilinguismo e multilinguismo em contextos de aprendizagem (igrejas, escolas, universidades) permeiam diversas épocas e histórias de países, diferenciando-se por questões sociais, econômicas, geográficas, religiosas, demográficas e políticas.

A globalização nos moldes atuais e o contato rápido e frequente com outros povos fizeram emergir, especialmente a partir da década de 1990, demandas linguísticas que favorecem as oportunidades e a competitividade entre indivíduos. Na escola, a integração entre língua e conteúdo em contextos de Educação Bilíngue no formato proposto em CLIL decorre da demanda da sociedade por um aprendizado integrado em um mundo também integrado, em que a entrega tem como foco “melhor equipar o aprendiz com o conhecimento e as habilidades adequadas para a era global” (MEHISTO; MARSH; FRIGOLS, 2008, p. 10-11).

Assim como na Suméria de 5 mil anos atrás, CLIL pressupõe o uso de uma língua diferente da L1 do aprendiz como meio de instrução. Isso quer dizer que, quando CLIL é aplicado, a aula deve abranger não só o ensino da L2, como também o de conteúdo de outros componentes curriculares (matemática, história etc.) por meio dessa L2. Dalton-Puffer (2007) destaca a aplicação de CLIL como proveitosa, visto que possibilita situações autênticas de prática da língua mesmo em sala de aula. O argumento é que

os currículos das chamadas disciplinas de conteúdo (ex. geografia, história, administração etc.) constituem-se como um reservatório de conceitos, tópicos e significados que podem se tornar o objeto de ‘comunicação real’ em que o uso natural da língua-alvo é possível.

DALTON-PUFFER, 2007, p. 3.

Tal aplicação também pressupõe a integração entre professores de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que aqueles que

atuam com língua devem dar apoio aos responsáveis por conteúdos de outros componentes curriculares para que não haja dificuldade de aprendizagem decorrente do desconhecimento de termos específicos ou da falta de domínio da L2 pelos aprendizes.

CLIL tem, portanto, dois grandes eixos: (1) a inclusão de uma L2 e de seu aprendizado em aulas de componentes curriculares nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza, artes, matemática, educação física e tecnologias; e (2) o uso de conteúdo dessas áreas no aprendizado da L2 de modo a proporcionar ao aprendiz a experiência e a reflexão sobre os padrões de discurso, a terminologia, os gêneros e as tipologias textuais de cada uma delas. Tais eixos contribuem para outro elemento de impacto na aplicação de CLIL: o levantamento e a determinação de habilidades que deem apoio à aprendizagem dos conteúdos. Dessa maneira, a aplicação de CLIL implica a construção e a manutenção da tríade conteúdo-língua-habilidades, a qual é observada em contextos diversos de Educação Bilíngue, que variam em termos de exposição e intensidade de uso da L2 e que podem ocorrer em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Qualquer que seja o nível de aplicação de CLIL, a abordagem segue cinco princípios básicos. Primeiro, é preciso ter focos múltiplos, isto é, preocupar-se não apenas com a integração entre língua e conteúdo, mas também com a interdisciplinaridade mantida por meio de projetos ou temas comuns entre os componentes curriculares ou grandes áreas do conhecimento, com apoio ao desenvolvimento e promoção de oportunidades de reflexão sobre o aprendizado e sobre seu processo. Em segundo lugar, cabe possibilitar o aprendizado ativo, no qual os aprendizes são protagonistas e vivenciam oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares. O terceiro princípio, a autenticidade, inclui os interesses dos estudantes, seus conhecimentos prévios e relações percebidas entre as áreas do conhecimento, contribuindo também com a presença da voz deles no processo que vivenciam. O quarto item é o ambiente de aprendizagem, que deve ser enriquecedor e favorável à experimentação e ao desenvolvimento da conscientização linguística. Por fim, há a ancoragem, isto é, a concepção de construção do conhecimento a partir dos aprendizes – suas habilidades, atitudes, interesses e experiências; ao mesmo tempo que se consideram os diferentes estilos de aprendizagem, propicia-se o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade de maneira desafiadora.

A aplicação de CLIL baseia-se primeiramente no desenvolvimento da cognição, uma faculdade mental que inclui, entre outros fatores, o reconhecimento, o julgamento, a imaginação e o raciocínio. Para que isso ocorra, propostas e planejamentos devem considerar o desenvolvimento holístico dos aprendizes. Mehisto, Marsh e Frigols (2008) indicam um modelo que contempla quatro princípios: cognição, comunidade, conteúdo e comunicação. A combinação desses itens concretiza a formação holística: a integração entre língua e conteúdo; a articulação e o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas; a incorporação do conteúdo a expectativas e/ou demandas da comunidade interna e/ou externa; a assimilação e o fortalecimento dos laços entre aprendizes e entre estes e comunidades; e a utilização da língua de maneira autêntica na comunicação, na colaboração e na negociação de sentido. Outro modelo, proposto por Coyle (2008), pressupõe a determinação de objetivos de aprendizagem pertinentes aos conteúdos programáticos das disciplinas e ao atendimento aos “4Cs” – conteúdo, cultura, cognição e comunicação –, que orientam o levantamento de metas linguísticas que se pretende atingir ou desenvolver com a proposta de aula ou sequência didática.

CLIL é uma abordagem de uso extensivo em contextos de Educação Bilíngue no Brasil por possibilitar o desenvolvimento da língua por meio do estudo de conteúdos de componentes curriculares. Por essa razão, a metodologia inicialmente passou a ser bastante utilizada no ensino de inglês como língua estrangeira ou língua franca com base em orientações curriculares que indicavam a expectativa por um ensino de língua contextualizado e significativo que não primasse pelo estudo da língua pela língua, e sim o estudo com a língua – as conhecidas aulas em inglês, por exemplo, em vez de aulas de inglês (FINARDI; CASOTTI, 2016; LUZ, 2016; entre outros).

Com o passar dos anos, CLIL adentrou contextos brasileiros de Educação Bilíngue seja por escolha de gestores e docentes, seja devido a orientações pautadas em materiais didáticos criados para o ensino de língua adicional por editoras nacionais e internacionais. Apesar de ser frequente como resultado de expansão nas ações de áreas de línguas estrangeiras ou línguas adicionais nas escolas, CLIL parece atender à demanda de mercado no Brasil quando se aplica ao chamado bilinguismo de elite (FISHMAN, 1976), em que o aprendiz fala a língua dominante na sociedade (nesse caso, o

português) e aprende uma língua adicional de prestígio para essa mesma sociedade de modo contextualizado e mais expandido por envolver aulas de diferentes componentes curriculares na L2.

Instrução Baseada em Conteúdo

A Instrução Baseada em Conteúdo (*Content-Based Instruction*, CBI) surgiu com a emergência da Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*). Diferentemente dela, que é muito utilizada em institutos de idiomas até hoje, CBI tem como foco, desde sua origem, algo a mais: o ensino de uma segunda língua que

é organizado em torno de um conteúdo ou informação que os aprendizes irão adquirir ao invés de centrar-se em um conteúdo programático linguístico ou de outra natureza.

RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 204.

Ainda assim, ancora-se em princípios da Abordagem Comunicativa, uma vez que pressupõe que as aulas devam promover oportunidades de comunicação autêntica e não de mera prática de padrões gramaticais, por exemplo.

Assim como ocorre em CLIL, há indícios de práticas de CBI anteriores à década de 1980, como as propostas de Santo Agostinho (BRINTON; SNOW; WESCHE, 1989). Sua forma mais recente e consolidada implica a premissa da comunicação autêntica e o aprendizado da L2 como consequência de seu uso no aprendizado de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Inspirada por cursos de imersão desenvolvidos no Canadá nos anos 1970 e por programas como *Immigrant On-Arrival Programs*, *Programs for Students with Limited English Proficiency* (SLEP) e *Language for Specific Purposes* (LSP) (RICHARDS; RODGERS, 2001), a aplicação de CBI considera que o ensino é organizado com base no conteúdo que deve ser aprendido e não em uma estruturação da língua ou em um sequenciamento gramatical, por exemplo, pois “as pessoas têm mais sucesso no aprendizado de uma segunda língua quando elas usam a língua como meio de aquisição de informação” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 207). Nesse caso, a língua é, portanto, vista como algo que se utiliza para propósitos específicos, sejam eles acadêmicos, profissionais, sociais ou recreativos, uma vez

que ela transmite significado. Em suma, CBI possui dois princípios norteadores. O primeiro atrela o sucesso no aprendizado da L2 a sua utilização como ferramenta para adquirir informações. O segundo considera a relação entre conteúdos, necessidades dos aprendizes e aquisição da L2. Tais princípios esclarecem as premissas de CBI e representam as concepções teóricas que embasam essa metodologia.

Em CBI, destaca-se o papel da L2, compreendida como veículo para o aprendizado do conteúdo e que, por essa razão, deve ser percebida de maneira discursiva, em que seus usos sejam contextualizados em textos orais e escritos, de diferentes gêneros e tipologias. Soma-se a essa visão a integração de habilidades linguísticas (produção oral e escrita, recepção oral e escrita) no emprego da L2. A aplicação de CBI considera que o uso de uma língua no mundo real (fora da escola) implica o conhecimento e a vivência com suas formas e seus formatos, o que resulta no ensino e na prática da gramática e do vocabulário de modo contextualizado e por demanda, ou seja, gramática e vocabulário passam a ser decorrentes de determinado conteúdo e/ou componente curricular e organizados de maneira integrada com o processo de aprendizagem em andamento.

Além disso, a L2 é ensinada e utilizada com propósito, isto é, há clareza do porquê de seu uso, seja ele acadêmico (em sala de aula), recreativo (em uma conversa entre pares no intervalo de aulas) ou outro. A clareza de propósito auxilia no aprendizado de sinais e códigos específicos de cada contexto de emprego da L2 e na compreensão de suas funções comunicativas.

Stryker e Leaver (1993), assim como Brinton, Snow e Wesche (1989), ponderam que a aplicação de CBI parece ser mais produtora em algumas áreas do conhecimento do que em outras. Isso pode advir do fato de que há áreas que utilizam mais recursos adicionais à língua do que outras, a exemplo de mapas, em geografia, ou que demandam menos interação ou ação do aprendiz durante a instrução, como acontece com disciplinas estritamente teóricas no Ensino Superior.

Qualquer que seja o caso, Stryker e Leaver (1993) destacam que o aprendizado é melhor quando a instrução contempla as necessidades dos estudantes. Por essa razão, aplicações de CBI tendem a determinar o conteúdo a ser estudado de acordo com essas necessidades, que, por sua vez, passam a integrar o currículo do curso. O aprendizado da L2 ocorre como consequência do aprendizado do conteúdo e tem como propósito ancorar e possibilitar que isso ocorra.

Assim, em CBI, os objetivos de aprendizagem podem também ser linguísticos, culturais e de desenvolvimento de estratégias. Brinton, Snow e Wesche (1989) dão como exemplo os objetivos de aprendizagem em CBI de um curso da Universidade Livre de Berlim, na Alemanha: desenvolver habilidades linguísticas na L2 (inglês); expandir e adquirir (novas) habilidades e estratégias acadêmicas e de uso da L2; desenvolver habilidades compatíveis e aplicáveis aos estudos do componente específico; e expandir a compreensão sobre a L2 e seus usuários. Com frequência, objetivos de aprendizagem como esses são aplicados a conteúdos programáticos organizados por temas ou tópicos e desenvolvidos por meio de atividades que permitam o aprimoramento de habilidades acadêmicas e linguísticas; o desenvolvimento de vocabulário, de gramática e de competências comunicativas; e a organização do discurso (STOLLER, 1997).

CBI, assim como CLIL, pode ser adotada em diferentes contextos e níveis educacionais. Modelos atuais presentes na Educação Básica e no Ensino Superior incluem: a Instrução de Língua Baseada em Temas (*Theme-Based Language Instruction*), em que o conteúdo do curso baseia-se em determinado tópico e o de língua fica subordinado a ele; a Instrução de Conteúdo com Apoio (*Sheltered Content Instruction*), feita por um especialista do conteúdo em L2 para falantes de diferentes L1; e a Instrução Concomitante de Língua (*Adjunct Language Instruction*), em que os aprendizes fazem dois cursos que se complementam ao mesmo tempo, um de língua e um de conteúdo (WU, 1996).

A metodologia CBI mostra-se vantajosa para a Educação Bilíngue por possibilitar o aprendizado da L2 como consequência do trabalho com outro conteúdo que tende a ser representativo das demandas e das necessidades do grupo de aprendizes. Logo, ainda que os contextos de sua aplicação se diferenciem daqueles em que a L2 é falada pela comunidade dentro e fora da escola, como no caso de modelos transicionais, a abordagem também tem como princípio o desenvolvimento da L2 em situações em que seu aprendizado é considerado como uma consequência do aprendizado do conteúdo do curso.

Por fim, cabe reforçar uma diferença importante entre CBI e CLIL: CBI não costuma ser adotada em todas as áreas do conhecimento. Portanto, a escola pode selecionar o componente curricular que será trabalhado na língua adicional e cujo foco é o desenvolvimento de seus conteúdos específicos usando a L2 como meio de instrução (LIN, 2016).

3. Considerações finais

Este capítulo tratou de duas metodologias para a Educação Bilíngue em aplicação no Brasil e em outros países: o Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (CLIL) e a Instrução Baseada em Conteúdo (CBI). Os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, incluindo questões migratórias, podem ajudar na seleção da metodologia a ser adotada, visto que ela busca atender às necessidades e expectativas da sociedade e das comunidades.

CLIL e CBI têm em comum a possibilidade de desenvolver uma L2 de maneira contextualizada e autêntica, fazendo uso de conteúdos do currículo escolar para tal. Por essa razão, ao optar pela Educação Bilíngue como meio de transformação da escola e das crianças e dos jovens que nela estudam, é importante conhecer as razões por trás dos modelos em voga nos diferentes países de modo a identificar o mais adequado ao contexto específico brasileiro, à cultura da escola e à comunidade que ela atende.

Tanto a aplicação de CBI como a de CLIL em contextos de Educação Bilíngue podem incluir objetivos de desenvolvimento da L2 como parte da sequência didática ou do plano de aulas e, por isso, são práticas pedagógicas válidas e validadas pela comunidade.

Referências Bibliográficas

- ALATIS, J. (Ed.). *Georgetown University Roundtable: international dimensions of education*. Washington: Georgetown University Press, 1978.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. *Content-Based Second Language Instruction*. Nova York: Newbury House, 1989.
- CENOZ, J. Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 16, n. 3, p. 389-394, 2013.

- COYLE, D. CLIL: a pedagogical approach. In: VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; HORNBERGER, N. *Encyclopedia of language education*. Cingapura: Springer, 2008. p. 97-111.
- DALTON-PUFFER, C. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2007.
- DE ZANOBE, Y. R. CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 16, n. 3, p. 231-243, 2013.
- FINARDI, K.; CASOTTI, J. B. C. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, n. 10, p. 63-76, 2016.
- FISHMAN, J. A. *Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley: Newbury House, 1976.
- HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O. (Ed.). *Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. v. 1. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 1991. p. 215-234.
- KARIM, A.; RAHMAN, M. M. Revisiting the Content-Based Instruction in language teaching in relation with CLIL: implementation and outcome. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 5, n. 7, p. 254-264, dez. 2016.
- KRUEGER, M.; RYAN, F. (Ed.). *Language and content*. Lexington: DC Health, 1993.
- LEWIS, E. G. Bilingualism and bilingual education: the ancient world of the Renaissance. In: SPOLSKY, B.; COOPER, R. L. (Eds.). *Frontiers of bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House, 1977. p. 22-93.
- LIN, A. M. Y. *Language across the curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) contexts: theory and practice*. Cingapura: Springer, 2016.
- LUZ, D. S. *Inglês na escola pública: uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL*. Dissertação (Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

- MACKEY, W. F. The importation of bilingual education models. In: ALATIS, J. (Ed.). *Georgetown University Roundtable: international dimensions of education*. Washington: Georgetown University Press, 1978. p. 1-18.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan, 2008.
- NIKULA, T. CLIL: A European approach to bilingual education. Second and Foreign Language Education. In: VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; MAY, S. (Eds.). *Second and foreign language education*. Cham: Springer, 2016. p. 111-124. (*Encyclopedia of language education*, v. 10).
- PAULSTON, C. B. *Linguistic and communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley, 1983.
- STOLLER, F. Project work: a means to promote language and content. *Teaching Forum*, v. 35, n. 4, p. 2-9, 1997.
- STRYKER, S.; LEAVER, B. *Content-Based Instruction in foreign language education*. Washington: Georgetown University Press, 1993.
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; HORNBERGER, N. *Encyclopedia of language education*. Cingapura: Springer, 2008.
- WESCHE, M. Discipline-based approaches to language study: research issues and outcomes. In: KRUEGER, M.; RYAN, F. (Eds.). *Language and content*. Lexington: DC Health, 1993. p. 80-95.
- WU, S. M. Content-based ESL at high school level: a case study. *Prospect*, v. 11, n. 1, p. 18-36, 1996.

O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues

Marcello Marcelino

É 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 da Red House International School 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).

O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues

1. Introdução

Um dos fatos mais corriqueiros no desenvolvimento da criança é que ela se tornará um falante de uma língua, sua língua nativa ou materna. Em um contexto de escola regular, pais, professores e familiares não se preocupam se as crianças desenvolverão a língua nativa, salvo nos casos patológicos. Ao visitar uma escola, os pais não questionam se seus filhos se tornarão falantes proficientes da sua primeira língua (L1), utilizada na sociedade. A questão, entretanto, é relevante à medida que a instituição pesquisada é uma escola de Educação Bilíngue, pois os pais têm dúvidas a respeito do desenvolvimento linguístico de seus filhos nesse contexto. No entanto, as respostas aos questionamentos são complexas; as crianças podem se tornar bilíngues de diferentes tipos a depender do tempo de exposição à língua, do valor social atribuído ao bilinguismo e à função da língua no ambiente.

Soma-se a isso a falta de clareza no Brasil em relação ao que constitui uma escola bilíngue. Elas se tornam cada vez mais estruturadas, na medida em que pesquisadores, escolas e professores se alinham às práticas mais comuns da Educação Bilíngue no contexto brasileiro, o que tem acontecido por meio de intensa troca de ideias, atuação de grupos de estudo e realização de encontros, cursos, palestras e congressos. Apesar dos esforços de professores, pesquisadores e instituições de ensino, ainda não há uma legislação coerente e definitiva, o que pressupõe que, atualmente, ao nos referirmos à Educação Bilíngue, estamos na verdade tratando de uma pluralidade de situações em que duas línguas são utilizadas das mais

diversas formas. Tal configuração dos fatos gera efeitos diferentes na aquisição da linguagem.

Assim, uma consideração acerca do desenvolvimento linguístico de crianças em contexto de Educação Bilíngue é um exercício investigativo de possibilidades. Diante disso, este artigo faz um recorte possível sobre uma dessas situações, com elucubrações pertinentes ao desenvolvimento linguístico nesse caso específico, tendo como pano de fundo uma perspectiva linguística de aquisição da linguagem.

Tomarei como possibilidade um contexto em que a criança possa ser exposta desde bem cedo a outra língua (doravante L2), em um programa bilíngue que vise sua maximização desde o início por meio de imersão. Entendo que haja outras possibilidades, e que esta não seria a única maneira de exemplificar um caso de Educação Bilíngue para fins de desenvolvimento linguístico; todavia, a cada escolha, mudam as variáveis e os possíveis efeitos de desenvolvimento da linguagem de acordo com as alterações no contexto. Conforme já mencionado, as possibilidades de tratamento da L2 são múltiplas, o que nos força a optar por uma configuração, número de horas e abordagem a fim de obter consistência com base em considerações teóricas. Entendo que seja qual for a forma eleita pela escola para exposição das crianças a uma L2, tal escolha deve ser teoricamente motivada, baseada em dados e, se possível, em pesquisas que considerem os efeitos dessa opção. É assim que decido por um contexto de imersão com maximização da exposição à L2 sobre o qual discorrer. Qualquer alteração nessa opção implica variáveis diferentes, sem questionamentos à validade das propostas.

Este capítulo segue organizado em cinco partes: o desenvolvimento linguístico da primeira língua; o desenvolvimento da segunda língua no contexto bilíngue; a discussão sobre efeitos aquisicionais no contexto bilíngue; expectativas dos pais e dados de estudos; e considerações finais.

2. Desenvolvimento linguístico da primeira língua (L1)

Com relação à aquisição da primeira língua (cf. CHOMSKY, 1981, 1982, 1986), uma criança a desenvolve por meio da exposição a *input* robusto presente no ambiente. Esse *input* contém os dados

linguísticos primários (PLD, do inglês *Primary Linguistic Data*) dos quais ela extrai a informação essencial (também chamada *triggers*) para marcar os parâmetros daquela língua e construir sua gramática. Uma vez exposta aos dados linguísticos primários, ela registra, por exemplo, que sua língua admite (ou não) sujeitos nulos (como em português, espanhol, italiano). Ao aprender inglês, terá que entender que sua língua não admite sujeitos nulos, da mesma maneira que o francês e o alemão.

A marcação do parâmetro é responsável pela disponibilização de um número de estruturas (*cluster* de estruturas) que são conectadas a ele; assim, no momento em que a criança fixa um parâmetro específico na língua – por exemplo, o Parâmetro de Sujeito Nulo, todas as outras estruturas relacionadas àquela propriedade tornam-se disponíveis para ela, um fato que parece ter sido primeiramente reconhecido por Hyams (1986).¹ Isso daria conta do fato de que crianças, ao aprenderem sua primeira língua, passam por uma “explosão linguística”, literalmente indo de algumas palavras para um alto nível de produção em pouco tempo, justificando assim o termo aquisição “instantânea”. É importante observar que uma vez que o parâmetro é marcado na língua, as estruturas relacionadas se seguem, ou se tornam disponíveis para interpretação futura, a depender de questões de maturidade cognitiva, como estruturas relacionadas ao pensamento mais abstrato e hipotético, e que demoram mais para se desenvolver, por exemplo; ou a interpretação de passivas e estruturas de verbo + partículas em inglês, que parecem também demorar mais para surgir na fala.

1 A discussão sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) é vasta e se estende para muito além da proposta deste capítulo. Dentro de uma visão paramétrica de aquisição, o parâmetro foi proposto por Chomsky (1981) como um conjunto de propriedades (*cluster*) associadas a sua marcação positiva, dentre as quais: a) sujeitos nulos; b) expletivos nulos; c) sujeitos pospostos/inversão “livre” sujeito-verbo; d) movimento longo do *wh*-sujeito; e) categoria vazia resumptiva em sentenças encaixadas; f) aparente violação do filtro *[that-t] e (cf. RIZZI, 1982); e g) concordância rica sujeito-verbo. Kato e Duarte (2017) apontam também que a propriedade abstrata que define uma língua de Sujeito Nulo constitui um problema para a visão macroparamétrica, bem como a presunção de todas as propriedades correlatas, que nem sempre estão presentes. Para uma discussão do problema, ver Kato e Duarte (2017). Para uma descrição detalhada do PSN, bem como um histórico de suas propriedades e a quais autores elas são atribuídas, ver Camacho (2016). Também a visão de *cluster* tem sido discutida com base nas reformulações propostas à noção de parâmetro. Neste trabalho, refiro-me à formulação conforme proposta por Snyder (1995). Para uma discussão sobre o conceito e a evolução da noção de parâmetro desde sua concepção como parametrização de Princípios Universais até o ponto em que se define como conjunto de traços associados ao léxico, ver Gallego (2011) e referências lá citadas.

Um exemplo de marcação de parâmetro é o Parâmetro de Composição (PC) proposto por Snyder (1995, 2001), com foco no inglês como L1. Segundo Snyder, a marcação positiva do PC em inglês, por meio da exposição a estruturas nominais, como (1a) abaixo, acionaria o *cluster* das estruturas relacionadas ao referido parâmetro, conforme o quadro 1:

Quadro 1

- | | |
|---------------------------|---|
| a. N+N compounding: | banana box, book worm. |
| b. Resultative: | John wiped the table clean. |
| c. Verb-Particle: | Mary picked up the book/picked the book up. |
| d. Double Object Dative: | Alice sent Sue the letter. |
| e. Preposition Stranding: | I know who Alice sent the letter to. |

MARCELINO, 2007, p. 34.

Em estudos de aquisição de L2 por adultos, não é claro que, ao adquirir a estrutura nominal (N+N) em inglês, todas as estruturas do *cluster* se disponibilizam da mesma forma. Pode ser que o aprendiz de L2 brasileiro tenha que adquirir essas estruturas separadamente, e possivelmente uma por vez. Tais estruturas também podem ocorrer em cascatas, e o parâmetro ser marcado posteriormente por falantes especialistas da língua (MARCELINO, 2017a). Enquanto não tratarei aqui de aquisição de L2 por adultos, permanece, assim, a questão de até que ponto a aquisição instantânea por meio do *cluster* pode acontecer com crianças no contexto bilíngue.

3. O desenvolvimento da segunda língua no contexto bilíngue

Primeiramente, ao se considerar o contexto bilíngue, há de se decidir qual programa será utilizado, conforme apontado na introdução deste capítulo. Para fins de discussão da aquisição da L2, utilizo o inglês como exemplo de L2, e considero o contexto lá apresentado, em que a criança é exposta desde muito cedo por meio de imersão total, uma vez que é inviável discutir todas as opções em tão poucas páginas. Mesmo com uma caracterização mais precisa do ambiente

bilíngue, ainda não é possível classificar o processo do bilíngue desse contexto como (1) aquisição simultânea de duas línguas/ bilinguismo de infância/precoces/simultâneo; ou (2) aquisição de L2 na infância/ bilinguismo consecutivo (ou sequencial) de infância (MARCELINO, 2017b, p. 56). Tampouco é o objetivo dos estudos sobre aquisição de L2 garantir que o bilinguismo da criança exposta a duas línguas seja deste ou daquele tipo, mas, sim, de trazer luz à compreensão do processo de desenvolvimento linguístico, além de refletir sobre o quão surpreendente é a faculdade da linguagem. Em última instância, os estudos aquisicionais de L2 servem para informar abordagens de ensino da L2 em diferentes contextos, como o de Educação Bilíngue.

Há apenas considerações informadas a fazer a respeito do processo aquisicional nesse contexto. É importante lembrar que o agente da aquisição é a criança, que tem a seu dispor toda sua capacidade inata de desenvolvimento da linguagem e merece ter todas as condições para utilizá-la da melhor maneira. O papel da escola, na figura do contexto bilíngue, é oferecer as melhores oportunidades para que a L2 se desenvolva.

Embora as crianças, no contexto bilíngue, se identifiquem desde muito cedo com as línguas a seu dispor, podem demonstrar preferências claras por uma ou outra, o que sem dúvida se reflete no desenvolvimento das duas línguas. Algumas preferem delimitar os espaços de uso da linguagem e não misturam os contextos (casa/ escola) em que as línguas são utilizadas nem as pessoas envolvidas. Outras gostam de misturar os contextos e levar para casa a L2, compartilhando músicas, vocabulário e aprendizagens. Qualquer que seja a preferência ou o comportamento linguístico da criança bilíngue, este deverá ser respeitado, o que possivelmente surtirá impacto no processo, tornando-o bastante individual.

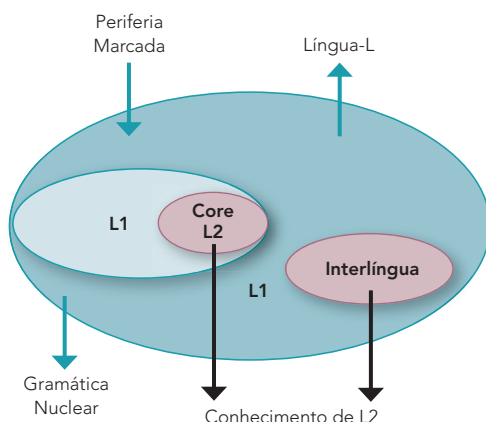
À escola cabe oferecer a seus alunos as melhores condições para que a L2 se desenvolva – assim como deve ser com todos os outros conteúdos. Para tanto, é de suma importância que haja um plano de desenvolvimento linguístico da L2, a fim de se aproveitarem ao máximo as habilidades naturais de desenvolvimento linguístico. Não pretendo advogar que a L2 não esteja se desenvolvendo a menos que seja de maneira “perfeita”, posto que seria um retrocesso no atual mundo globalizado e em relação aos diferentes papéis que

a língua inglesa ocupa nesse panorama. Acredito, no entanto, que o papel da escola bilíngue de Educação Infantil, por meio de um bom programa de desenvolvimento linguístico da L2, é apresentar às crianças o melhor *input* possível, de modo a proporcionar-lhes as melhores condições para o desenvolvimento da linguagem mediante suas habilidades naturais, respeitando as individualidades. Assim, uma boa exposição linguística nada mais é que oferecer ao aprendiz a chance de aproveitar sua capacidade natural de aquisição da melhor maneira.

Isto posto, podemos levantar hipóteses sobre como seria o processo ideal de aquisição no contexto de Educação Bilíngue, pautado em uma teoria linguística de aquisição da linguagem. A criança desenvolve sua linguagem de modo natural, por meio de uma seleção (sim ou não), como exemplificado acima pelo PSN e o PC. A gramática resultante é a dita gramática nuclear, a forma mais básica e natural da gramática do falante, resultante apenas da interação da criança com o meio, sem interferência do conhecimento via instrução. A esse conhecimento vai-se somando o que é adquirido com a escolarização e convencionou-se chamar de periferia marcada. Marcelino (2017b, p. 61) levanta a hipótese de que também é na periferia marcada que a interlíngua, característica da aquisição de L2 por adultos, poderia se desenvolver. Entretanto, o contexto de escola bilíngue e de Educação Bilíngue pode, em princípio, oferecer à criança ótimas oportunidades para que a L2 se desenvolva, ao menos em partes, com características semelhantes às da L1 (como gramática nuclear), dada a idade ótima para a aquisição da linguagem. Em termos de desenvolvimento da linguagem, isso significa que nesse contexto o bilíngue poderia desenvolver duas gramáticas nucleares (a mais natural) e duas periferias marcadas (pela escolarização), uma para cada língua de exposição. Marcelino (2017b) lembra, porém, que não há como garantir que isso aconteça, e levanta também a hipótese de que a criança seja capaz de desenvolver a L2 tanto com características de interlíngua como com características de gramática nuclear, o que parece muito plausível. A junção de todo esse conhecimento é o que constitui o conhecimento linguístico do bilíngue, ou sua língua 1 (L1). Essa possibilidade de desenvolvimento híbrido das duas línguas, ou duas gramáticas, fica bem traduzida na figura abaixo:

Figura 1

CONJECTURAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NO BILÍNGUE PRECOCE DE INSTRUÇÃO



Fonte: Marcelino, 2017b, p. 62.

Obviamente a figura 1 se apresenta como uma hipótese a ser investigada, mas que é abrangente, na medida em que considera a heterogeneidade do processo e seus efeitos, por meio da grande possibilidade de variação sobre o quanto é adquirido de forma natural (gramática nuclear) e o quanto é adquirido pelo uso da língua de instrução (periféria) e a formalização desse processo. Lembro que a criança é o agente da aquisição e não há como prever “o resultado”. A hipótese de análise expressa na figura 1 é uma consideração feita a partir de décadas de investigações sobre aquisição de linguagem, e, ainda que não se apresente como uma receita para aquisição, possibilita que o fenômeno seja observado e investigado com base em uma teoria linguística que dá conta da aquisição da linguagem. Além disso, oferece um ponto de partida para se pensar um programa de desenvolvimento linguístico que procure instigar e favorecer as habilidades naturais de aquisição presentes nos aprendizes em contexto de Educação Bilíngue, e que se somariam ao plano geral pedagógico nesse cenário. Ressalto ainda que, mesmo que o programa escolhido pela escola não possua as características ideais aqui descritas, esse modelo de análise possibilita aventar diferentes hipóteses de aquisição dentro de um espectro de abrangência, com base na relação exposição / *input* × aquisição da linguagem.

4. Discussão: efeitos aquisicionais no contexto bilíngue

Neste segmento, faço considerações sobre a aquisição de L2 no contexto de Educação Bilíngue com vistas ao desenvolvimento linguístico de crianças nesse âmbito. Limito-me a considerar apenas um possível modelo de implementação, o de imersão total, devido a restrições de espaço. Trago o foco para o desenvolvimento linguístico nesse contexto, tecendo observações sobre a aquisição da L1 e da L2, tão importantes, mas menos abordadas que questões pedagógicas, às quais as considerações linguísticas devem se somar. A proposta é considerar o papel do componente linguístico à luz da teoria de aquisição de linguagem e informar a relação entre o programa linguístico utilizado no contexto de Educação Bilíngue e os possíveis desdobramentos resultantes das escolhas de abordagem de uma L2.

Com uma breve apresentação da teoria de aquisição de L1 e de L2 de base gerativa e a referência aos conceitos de gramática nuclear e periferia marcada, abordei questões de aquisição de L2 em contexto de Educação Bilíngue. Essa modalidade de ensino tem muito a ganhar com resultados de pesquisas da área que informam possibilidades desenvolvimentais por meio dos mecanismos linguísticos atuantes em aquisição de L2 e da compreensão da variação aquisicional desse processo, como combinações de gramáticas. Particularmente sobre a variação, ela é esperada, pois o contexto e as diversas experiências linguísticas individuais dos aprendizes proporcionam diferentes possibilidades de apreensão – que vão desde proficiência linguística em algumas áreas até competência nativa em outras, embora não uniformemente.

Ressalto que tais considerações sobre o processo de aquisição no âmbito bilíngue partem de uma orientação pautada na teoria linguística gerativa. A aquisição da L2 nesse contexto suscita questões sobre o processo de desenvolvimento linguístico ainda em uma idade em que a criança pode, em princípio, se valer de suas habilidades inatas de aquisição e atingir um *final attainment* diferenciado em relação às possibilidades do aprendiz adulto. Os estudos linguísticos nesse cenário são ainda muito escassos e poderiam contribuir muito para a área com estudos comparativos que se somariam às pesquisas sobre adultos, trazendo tanto a informação linguística para o contexto pedagógico quanto contribuindo para a compreensão da natureza da faculdade da linguagem.

5. Expectativas dos pais e dados de estudos

Diante do exposto e levando a discussão um passo à frente, os pais que decidem por uma escola de Educação Bilíngue possuem alguma expectativa em relação ao nível de inglês que suas crianças alcançarão durante a permanência na escola. Devido à grande variedade de identidades das escolas bilíngues em funcionamento, vários aspectos devem ser levados em conta pelos pais:

- a. O tipo de programa utilizado na escola em relação ao tempo de exposição ao inglês tem papel relevante.
- b. A Educação Bilíngue tem uma tarefa a mais: além de uma pedagogia de primeira linha, valores educacionais, formação geral e cidadania etc., a escola deve ainda se ocupar do processo de aquisição da L2. Acreditar que apenas utilizar a L2 com a criança é suficiente constitui um pequeno, mas impactante, mito. Existe a necessidade do planejamento de um programa de desenvolvimento linguístico, com enfoque no enriquecimento do *input* direcionado às crianças. Do ponto de vista aquisicional, um tipo de *input* não planejado não supre a “necessidade” linguística daquela capacidade natural de desenvolvimento da linguagem que os pequenos têm a seu dispor. Comumente, esse modelo resulta em crianças bilíngues que entendem tudo na L2, mas respondem sempre em L1; em outras palavras, tornam-se ouvintes proficientes na língua utilizada na escola.
- c. A língua inglesa não é suficientemente utilizada no espaço de Educação Bilíngue para se caracterizar tanto como a língua de instrução quanto como a língua do contexto escolar. Muitas vezes, é interpretada pelos aprendizes como “a língua da sala de aula” – isso constitui outro modelo, com outras implicações.
- d. Se é verdade que a função principal da língua é estabelecer comunicação, as crianças no contexto bilíngue precisam entender que ela é real e constrói a identidade da escola em que estão: é a língua do contexto. Se não for assim, ela se torna útil e significativa apenas para algumas atividades.

Esses poucos apontamentos resumem-se em quantidade e qualidade do *input* a que as crianças são expostas. A orientação do ponto de vista aquisicional prevê que os pontos apresentados acima sejam observados, se houver foco no aproveitamento das habilidades naturais da criança no curso do desenvolvimento de sua L2.

Novamente, faço a ressalva de que essa não é a única possibilidade de abordagem no ensino bilíngue, mas ela é compatível com a orientação teórica que a guia. Toda escolha de abordagem linguística e os entendimentos sobre o que significa oferecer uma Educação Bilíngue devem partir de uma orientação teórica baseada em estudos, experimentos e reflexões, para que a orientação seja a mais clara possível – afinal, estamos lidando com formação de crianças.

Mais uma consideração sobre o papel do *input* oferecido faz-se necessária. Observemos filhos de imigrantes, conhecidos como *heritage speakers*, que aprendem a língua em casa e depois vão para a escola para receber instrução na língua principal do país em que estão. Estudos de aquisição de L2 reportam que há áreas da gramática que têm mais probabilidade de ser afetadas por um *input* limitado e menos robusto nesses sujeitos. Morfologia, sintaxe complexa, semântica e pragmática do discurso são áreas em que se descobriu que os *heritage speakers*, em geral, apresentam dominância reduzida, distanciando-se do controle nativo da língua. Tais descobertas vêm da observação do desempenho de bilíngues que não recebem *input* rico nas duas línguas, sendo a língua dos pais, falada em casa, a que mais sofre redução na variedade de propriedades linguísticas (cf. SLABAKOVA, 2016, p. 163).

É importante ressaltar que o desempenho dos *heritage speakers* em sua L1 é descrito nos estudos como mais competente em ambiente familiar e doméstico, ao passo que em ambientes mais acadêmicos e formais a língua da instrução é a mais dominante. Isso é coerente com os domínios de Fishman apresentados por Spolsky (1998), que preveem que para cada domínio comunicacional o bilíngue tende a ter uma língua preferida de expressão, a depender das funções atreladas ao domínio. *Grosso modo*, Spolsky defende que se um tópico acadêmico, como falar do sistema solar, é desenvolvido em inglês na escola, utilizá-lo em uma outra língua em casa não é natural e pode apresentar limitações. O mesmo se aplica aos tópicos desenvolvidos em casa que podem ser requisitados em outro ambiente.

O caso dos *heritage speakers*, contudo, só é interessante aqui no que faz referência à importância de um *input* rico, mas a situação no contexto brasileiro se distancia desses falantes, uma vez que o bilíngue em questão tem instrução em ambas as línguas e a língua da comunidade é sua L1, utilizada em casa. Portanto, não há a possibilidade de que a L1 do aluno seja comprometida. Já a L2 pode ganhar muito com a instrução.

Ainda sobre a importância do *input* no contexto, ressalto um estudo sobre a qualidade do *input* e o desenvolvimento da L2 em Hassanzade e Narafshan (2016), que investigou 40 crianças entre 4 e 5 anos. Os autores examinaram o impacto do *input* instrucional e do *input* natural sobre o conhecimento gramatical delas em L2. Embora os resultados sugiram que tanto o *input* natural quanto o instrucional tenham promovido o desenvolvimento da L2, a superioridade do *input* instrucional apresenta relevância estatística na promoção da aquisição da L2. Isso traz uma ótima perspectiva para o contexto bilíngue: nossas crianças podem lucrar muito com a riqueza do *input* em L2 em um ambiente voltado para a instrução, que se mostrou superior no estudo. Tal efeito pode ainda ser intensificado se a escola optar por também utilizar a L2 de maneira mais natural no ambiente, e não apenas como “a língua da sala de aula”.

6. Considerações finais

A discussão acima aponta para a necessidade de um programa linguístico de desenvolvimento de L2 no contexto bilíngue que seja abundante em *input* diversificado, que deve conter riqueza de registro e informação, com significância comunicativa e papel social dentro da escola. Esse *input* também deve ser rico e planejado para conter estruturas com dados linguísticos primários por meio dos quais a criança construa a gramática da L2 da melhor forma que sua capacidade natural permitir.

Por fim, reforço o posicionamento de que esta não é a única abordagem para o tratamento da L2 no contexto bilíngue, mas é uma abordagem consistente com uma teoria que a guia, além de ser amparada por vastos estudos na área de aquisição. Ela também prevê que ao mesmo tempo em que a escola não pode garantir qual será o nível de “proficiência” ou tipo de bilíngue que o aluno será, ela pode, sim, se comprometer a oferecer um excelente programa de desenvolvimento linguístico na L2, cercando as variáveis que podem empobrecer o desenvolvimento natural da linguagem. A escola também é livre para realizar uma escolha diferente desta, desde que guarde a responsabilidade de se amparar em dados e estudos a fim de fazer o exercício de previsão dos possíveis desdobramentos, que devem, obviamente, ser observados e alterados no curso de sua implementação.

- CAMACHO, J. The null subject parameter revisited: The evolution from null subject Spanish and Portuguese to Dominican Spanish and Brazilian Portuguese. In: KATO, A. M.; ORDOÑEZ (Orgs.). *The morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*. Oxford: Oxford University Press, p. 27-48, 2016.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- _____. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.
- _____. *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. Nova York: Praeger, 1982.
- GALLEGO, Á. J. Parameters. In: BOECKX, C. (Org.). *The Oxford handbook of linguistic minimalism*. Oxford: Oxford University Press, p. 523-550, 2011.
- 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.
- HYAMS, N. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: D. Reidel, 1986.
- KATO, M.; DUARTE, M. E. L. O sujeito no português brasileiro e sua tipologia. In: PILATI, E.; SALLES, H. L.; NAVES, R. (Orgs.). *Novos olhares para a gramática do português brasileiro*, p. 13-42, 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- MARCELINO, M. *O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, Campinas, p. 211, 2007.
- _____. The compounding parameter and L2 acquisition. In: BELLAMY, K.; CHILD, M.; GONZÁLEZ, P.; MUNTENDAM, A.; COUTO, M. C. P. (Orgs.). *Multidisciplinary approaches to bilingualism in the hispanic and lusophone world*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, v. 13, p. 123-147, 2017a.

_____. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV, p. 38-67, São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. 2017b.

RIZZI, L. *Issues in Italian syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.

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

SNYDER, W. *Language acquisition and language variation: The role of morphology* (Doctoral dissertation). Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology, 1995.

_____. On the nature of syntactic variation: Evidence from complex predicates and complex word-formation. *Language*, v. 77, p. 324-342, 2001.

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural

Antonietta Megale

Formada em comunicação social e pedagogia, é mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No Instituto Singularidades, é coordenadora e professora do curso de pós-graduação *lato sensu* Educação Bilíngue: desafios e possibilidades, coordenadora dos cursos de extensão e professora dos cursos de pedagogia, licenciatura em letras – língua portuguesa e licenciatura em matemática. Tem experiência na Educação Básica como coordenadora pedagógica da área de língua inglesa, como assessora pedagógica de escolas bilíngues e regulares e na elaboração e revisão de materiais didáticos de língua inglesa para esse segmento.

Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural

1. Introdução

Diversas escolas bilíngues, atentas aos diferenciais que podem estar atrelados a essa modalidade educativa, atestam que a formação oferecida em sua instituição tem caráter multicultural. Na atualidade, a formação multicultural torna-se um valor porque, conforme Blommaert (2014) explica, as novas formas de migração devido aos processos de globalização pós-Guerra Fria, combinadas com o surgimento de tecnologias em rede como características atuais da vida social – ao que Vertovec (2007) chamou de “superdiversidade” –, têm gerado ambientes sociais e comunicativos complexos, assim como redes de indivíduos que são móveis.

Desse modo, as interações de formas novas e mais complexas de migração, comunicação e circulação de conhecimento geraram uma situação na qual duas perguntas se tornaram difíceis de responder: “Quem é o Outro?” e “Quem somos nós?” (BLOMMAERT, 2012, p. 10). Blommaert (2012) explica que o Outro é agora uma categoria em constante fluxo, um alvo em movimento sobre quem muito pouco pode ser pressuposto; e nossas vidas e nós mesmos nos tornamos mais complexos e estamos agora organizados de maneira bem diferente.

Diante desse novo panorama superdiverso, como aponta Vertovec (2007), o desenvolvimento de recursos que permitem que o sujeito se mova e interaja com os diversos outros com os quais deparará em sua vida torna-se um diferencial importante na formação

do aluno. No entanto, parte-se do pressuposto, equivocadamente, de que a escolarização por meio de duas línguas promove naturalmente uma formação multicultural.

Tomamos aqui o pressuposto de que, para que uma formação multicultural ocorra, ela deve ser necessariamente planejada de maneira sistemática, de modo a estar contemplada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida intencionalmente nos eixos estabelecidos para cada ano e, conseqüentemente, no planejamento dos professores.

A fim de desenvolver essa discussão, discorro neste capítulo, primeiramente, sobre o conceito de cultura. A seguir, teço uma reflexão sobre o que são multiculturalismo e interculturalidade para, finalmente, argumentar a favor de uma Educação multicultural que tem, em seu cerne, o propósito de gerar transformações sociais para a constituição de uma sociedade mais equânime e justa.

2. O conceito de cultura

Para discorrer acerca de uma Educação multicultural é imprescindível nos debruçarmos, mesmo que brevemente, sobre o conceito de cultura.

A definição de cultura não é uma tarefa simples. Diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a linguística, a economia, a educação, a sociologia, a comunicação, dentre outras, têm, historicamente, trabalhado com esse conceito, uma vez que a cultura apresenta um caráter transversal e perpassa diferentes campos da vida cotidiana.

Além disso, a palavra “cultura” tem sido utilizada em diferentes campos semânticos como sinônimo de termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 2002, p. 203). É comum ouvirmos falar em “cultura escolar”, “cultura empresarial” ou “cultura institucional”. Portanto, é prudente a ponderação de que existem distintos conceitos de cultura em voga na contemporaneidade.

Nas escolas bilíngues, usualmente, o termo está relacionado a traços e características de povos que, por coabitarem um mesmo território geográfico – a nação –, compartilham valores e costumes comuns. Desse modo, é muito frequente a menção a cultura brasileira, cultura inglesa ou cultura americana, por exemplo. Essa é a primeira e talvez a mais importante ideia que almejo desconstruir neste texto e que traz implicações importantes para o que se entende por Educação multicultural.

Silva (2000) explica que, para a constituição dessas identidades nacionais, fez-se o apelo a mitos fundadores. As identidades e, consequentemente, as culturas nacionais funcionam por meio daquilo que Anderson (1983) denominou “comunidades imaginadas”. Isso quer dizer que não existe, como salienta Silva (2000, p. 59), “nenhuma ‘comunidade natural’ em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada”. O autor explica que é necessária, portanto, a criação de laços imaginários que teriam como função conectar pessoas que, na ausência deles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem algo em comum.

A esse respeito, Van Houtum (2011) explica que a identificação com um ambiente social e uma comunidade pode, aparentemente, dar um importante senso de valor de si mesmo. Isso ocorre mesmo que se saiba, como anteriormente mencionado, que a nação é uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1983), uma fantasia coletiva, ainda que entendida como necessária. De acordo com Van Houtum (2011), é assim que o *self* ganha um valor coletivo, que a identidade do sujeito se integra a uma identidade nacional. Isso significa tornar-se parte de uma poderosa narrativa: adquirir pertencimento nacional e adesão ao ambiente social. O autor explica que é por meio da ideia de nação que o *self* obtém um teto sobre sua cabeça, “o teto de uma casa nacional que é construída e mantida pela comunidade da qual se faz parte” (VAN HOUTUM, 2011, p. 56).

Consequentemente, o autor aponta que, como a identidade nacional é uma construção coletiva, ela valoriza o sujeito, uma vez que ele é visto como um coconstrutor que tem uma função significativa na elaboração das narrativas nacionais. Ele explica que fronteiras nacionais criam uma distância do mundo exterior e com aqueles aos quais se denominam estrangeiros.

Nessa direção, Woodward (2000) ressalta que a identidade nacional é inteiramente dependente da ideia que fazemos dela. Assim, a diferença entre as diversas culturas nacionais reside, segundo a autora, nas variadas formas pelas quais elas foram e são imaginadas.

Proponho aqui, portanto, que nos distanciemos de uma noção de cultura nacional partilhada e herdada pelos membros que constituem uma nação e caminhemos para uma noção discursiva de cultura, como proposto por Maher (2007),

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

MAHER, 2007, p. 261-262.

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

Assim, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que faz com que os indivíduos se comportem de certa maneira comum a todos os outros indivíduos que também nasceram e cresceram naquele território específico. Nesse sentido, Kramsch (2011) aponta para o fato de que é muito reducionista, em pleno século 21, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação.

Kramsch (2011) enfatiza que, atualmente, a noção de cultura está relacionada a ideologias, atitudes e crenças que são manipuladas por meio dos discursos da mídia, da internet, da indústria de marketing ou por outros grupos dominantes. Cultura é, então, entendida como “um conjunto de ferramentas de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, entextualizações e transcontextualizações de experiências” (KRAMSCH, 2011, p. 355). É com esse conjunto de ferramentas que o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que o cerca. Cultura é, portanto, entendida como “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p. 356). A cultura

vista como discurso, de acordo com Kramsch (2006), revela que cada enunciado traz em si relações assimétricas de poder entre os sujeitos. Consequentemente, a cultura expressa pela linguagem está repleta de histórias, e o significado dessas histórias é, a todo momento, (re)negociado por meio da linguagem.

Ao assumir a cultura como dinâmica e como discurso, aproximo-me do conceito de interculturalidade como alternativa à noção de multiculturalismo, problematizado por muitos autores como discutido a seguir.

3. Os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade

Assim como o conceito de globalização, a noção de multiculturalismo faz-se presente nas atuais discussões que envolvem a geopolítica mundial. Moreira e Candau (2008, p. 7) explicam que, de acordo com Kincheloe e Steinberg (1997), “multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada”. Desse modo, os autores defendem a necessidade de especificação de seus sentidos e explicam que, de modo geral, esse conceito “costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Candau (2008) discorre especificamente acerca da questão multicultural no Brasil e salienta que o País foi construído a partir de relações interétnicas, na maioria das vezes dolorosas, como no que se refere aos grupos indígenas e afrodescendentes. A autora argumenta que:

[...] nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social.

CANDAU, 2008, p. 17.

A autora aponta que a polissemia do termo multiculturalismo pode ser considerada uma dificuldade quando se tenta aprofundar essa discussão. Candau (2008) distingue duas abordagens para tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. De acordo com a autora (2008, p. 19), a primeira

afirma “ser o multiculturalismo uma característica das cidades atuais”. Nessa concepção, o que se enfatiza é a descrição da condição multicultural de cada contexto. A abordagem propositiva, por sua vez, entende que o multiculturalismo deve ser visto não apenas como “um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20).

Candau (2008) explica que, da perspectiva propositiva, é possível distinguir três abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, ou monoculturalismo plural, e o multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade.

A primeira abordagem, a assimilacionista, defende a ideia de que todos podem ser integrados à sociedade e incorporados à cultura hegemônica. Desse modo, segundo Candau (2008), a cultura hegemônica permanece intocável, não é questionada. Em nome dessa cultura dominante, “saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados [...]”, são deslegitimados e “considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p. 21).

O multiculturalismo diferencialista, a segunda abordagem que a autora resalta, coloca ênfase no reconhecimento das diferenças e apregoa que é necessário garantir espaços próprios e específicos para a expressão das diferentes identidades culturais presentes em determinado contexto. Ainda que aparentemente louvável, essa abordagem está calcada em uma visão estática e essencialista de cultura, o que faz com que ela termine “por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais”, como enfatiza Candau (2008, p. 22).

A terceira abordagem sobre a qual a autora discorre é a interculturalidade, ou multiculturalismo interativo. De acordo com Candau (2008), o conceito de interculturalidade é permeado pelas seguintes características:

1. rompe com uma visão essencialista das culturas e as concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p. 22);
2. entende as relações sociais como construídas na história e, desse modo, permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas, marcadas pela discriminação e por deslegitimar certos grupos;
3. reconhece os processos intensos e mobilizadores de hibridização cultural;

4. não se desvincula das questões da “diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”. Além de considerar essa relação complexa, admite “diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (CANDAU, 2008, p. 23).

Diante das três perspectivas abordadas por Candau (2008), ousou afirmar que, considerando as demandas de um mundo superdiverso (VERTOVEC, 2007), as duas primeiras perspectivas – a assimilacionista e a diferencialista – certamente não seriam objetos almejados por instituições de ensino que entendem a pluralidade e a diferença como valores centrais na formação do sujeito. Dessa maneira, atenho-me à noção de interculturalidade descrita pela autora e, para seu aprofundamento, recorro a Maher (2007, p. 13), que argumenta a favor do “exame permanente e crítico” das causas das diferenças entre culturas imbricadas no conceito. De acordo com a autora (2007, p. 12), a interculturalidade “propõe a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas”. Todavia, a autora alerta para o fato de que esse diálogo é quase sempre “tenso e difícil” e que, em muitas ocasiões, as diferenças relacionadas a valores e posicionamentos podem ser inegociáveis ou incompreensíveis.

4. O trabalho pedagógico

Ante a constatação de que não é qualquer perspectiva de multiculturalismo que desejamos desenvolver nas escolas, discuto aqui diferentes níveis do trabalho com cultura que culminaria na possibilidade de uma formação intercultural dos alunos. Partimos da premissa, já apresentada antes, de que, para que uma formação multicultural ocorra, ela deve ser necessariamente planejada de maneira sistemática, de modo a estar contemplada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida intencionalmente nos eixos estabelecidos para cada ano e, portanto, no planejamento dos professores.

Nesse sentido, Banks (2004) propõe quatro níveis de integração de um currículo multi/intercultural:

NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTI/INTERCULTURAL

4	Ação Social Alunos tomam decisões sobre questões sociais em sua comunidade e agem para resolvê-las.
3	Transformativo A estrutura do currículo é alterada para permitir o estudo de conteúdos, conceitos e temas a partir da perspectiva de outros grupos culturais e étnicos.
2	Aditivo Conteúdos, conceitos, temas e perspectivas de outros grupos culturais e étnicos são adicionados ao currículo, mas sem modificar sua estrutura.
1	Contribuições Focos em heróis, festividades e outros elementos culturais discretos.

Fonte: Banks (2004).

- (1) A **abordagem de contribuições** foca em heróis, festividades e elementos culturais discretos, por exemplo, celebrações de Halloween, St. Patrick's Day, Thanksgiving, entre outros. Esta abordagem reflete o trabalho mais superficial com cultura e é a perspectiva mais utilizada por escolas para trabalho com cultura.
- (2) Na **abordagem aditiva**, conteúdos, conceitos, temas e perspectivas de outros grupos culturais são adicionados ao currículo, sem modificar sua estrutura.
- (3) Na **abordagem transformativa**, a estrutura do currículo é modificada para possibilitar que alunos estudem conceitos, questões, eventos e temas da perspectiva de outros grupos étnicos e culturais.
- (4) A **abordagem de ação social** possibilita que os alunos ponderem e atuem sobre questões sociais de sua comunidade, uma vez que tiveram a oportunidade de examinar a mesma temática de perspectivas diversas e, com isso, conseguem problematizá-la levando em consideração outros pontos de vista e discursos que perpassam a questão enfatizada. Nessa abordagem, os alunos desenvolvem e implementam estratégias para erradicar, por exemplo, o racismo, o sexismo ou qualquer outra forma de opressão em suas escolas, ambientes de trabalho e comunidades do entorno. Os estudantes exploram, portanto, temas relacionados a suas comunidades de múltiplas perspectivas. Desse modo, em contato com outros discursos sobre a mesma temática, eles são levados a analisar seus próprios valores e crenças, aplicar seus novos conhecimentos, identificar cursos alternativos de ação e decidir quais atitudes, se for o caso, tomar para abordar essas questões em seu cotidiano.

Diante das abordagens propostas por Banks (2004), entende-se que o trabalho pedagógico que visa a formação inter / multicultural não deve se limitar aos elementos discretos da(s) cultura(s). Devem, de outra feita, mover-se em direção a uma Educação que amplie as possibilidades de atuação do sujeito no mundo e, com isso, proporcione novas formas de participação social a partir de uma visão mais informada e ampliada da temática, uma vez que considera outras perspectivas e discursos imbricados.

5. Considerações finais

O conhecimento de línguas adicionais possibilita o acesso ao universo dos discursos múltiplos, para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e dele fazer parte.

Para além do acesso a informações diversas, das possibilidades no campo do trabalho, saber uma língua adicional é um recurso necessário para a cidadania contemporânea. Por meio de uma língua adicional é possível confrontar visões de mundo distintas das nossas e com narrativas outras que não circulam em nossa comunidade imediata. Ao lidar com textos orais e escritos nessa língua adicional e valer-se dela para agir, pode-se conhecer cada vez mais e, desse modo, formar uma visão própria mais atuante e informada acerca dos fatos. Portanto, o educando torna-se capaz de agir mais afirmativamente em sua realidade imediata e no contexto mais amplo no qual está inserido.

Considero, portanto, que o ensino de uma língua adicional tem por propósito geral a formação de um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos da atualidade. Isso ocorre uma vez que o educando se torna cada vez mais capaz de avaliar seu lugar na sociedade e compreender como as diferenças foram produzidas, ao ter a possibilidade de acessar a multiplicidade de discursos que circulam no mundo e, desse modo, ampliar seu repertório cultural e sua perspectiva, o que caracteriza uma formação inter / multicultural.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso, 1983.
- BANKS, J. A. Introduction: democratic citizenship education in multicultural societies. In: _____. (Ed.). *Diversity and citizenship education*. São Francisco: John Willey & Sons, 2004. p. 3-15.
- BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. *Tilburg papers in culture studies*. Paper 29, abril, 2012, p. 1-25. Disponível em: <https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_Ethnography_superdiversity_and_linguistic_ladsapes_TPCS_draft>. Acesso em: 6 mar. 2019.
- _____. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Tilburg papers in culture studies*. Paper 103, agosto 2014, p. 1-25. Disponível em: <<https://biblio.ugent.be/publication/8552812>> Acesso em: 13 mar. 2019.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CUCHE, D. *O conceito de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- _____. Intercultural communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 201-206.
- _____. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2006. v. 3. p. 322-329.
- _____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. v. 44.

p. 354-367. Disponível em: <<http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

_____. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

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

VAN HOUTUM, H. The mask of the border. In: WASTL-WALTER, D. (Org.). *The Ashgate companion to border studies*. Farnham: Ashgate, 2011. p. 49-62.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, vol. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues

Camila Dias

É mestre em linguística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e 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 no Colégio Santa Cruz e também atua no Instituto Singularidades como docente da pós-graduação em Educação Bilíngue, ministrando a disciplina Letramento, biletamento 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, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues

1. Introdução

A partir do crescimento do fenômeno das escolas bilíngues no Brasil (MARCELINO, 2009; LIBERALI; MEGALE, 2016) surgem, em nosso cenário educacional, questionamentos relacionados aos contextos em que mais de uma língua ocupa o lugar de meio de instrução. Dentre essas questões, as relacionadas aos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita parecem ser latentes. Há dúvidas se o processo de alfabetização deve ocorrer em mais de uma língua, qual(is) o(s) melhor(es) método(s), qual a influência entre as línguas durante esse processo de alfabetização, se há prejuízos para crianças bi/multilíngues nessa sistematização, dentre outras.

Em busca de possibilidades para esclarecer alguns desses questionamentos à luz das teorias e pesquisas acerca do tema, as demais seções deste capítulo apresentam-se da seguinte forma: (2) debate sobre algumas visões acerca de alfabetização, letramento(s) e métodos; (3) reflexão sobre o conceito de multiletramentos e suas implicações para o trabalho em contextos bi/multilíngues; (4) discussão de uma visão heteroglósica de língua e do conceito de repertório como lente ao olhar as escritas nesses contextos; e (5) considerações finais.

2. Alfabetização e letramento(s): conceitos e reflexões

Nesta seção, discuto os conceitos de alfabetização e letramento(s). Essa escolha deve-se ao fato de que os questionamentos comumente relacionados aos processos de leitura e escrita em contextos bi/multilíngues são também encontrados nos contextos monolíngues: quando e de que forma introduzimos os alunos nos processos de leitura e escrita? Quais os métodos mais adequados? Acredito que os conceitos de alfabetização e letramento(s) possam indicar caminhos para essas discussões.

Soares (2018) destaca que essa é uma questão histórica no Brasil e que as discussões relacionadas à alfabetização em nosso contexto devem-se tanto à alternância metodológica encontrada desde o final do século 19, e que percorreu todo o século 20, quanto à discussão de qual é o objeto do processo de alfabetização, ou seja, sua própria conceitualização. Essa alternância metodológica apresenta-se, no Brasil, como uma sistemática oposição entre o “inovador” e o “tradicional”, e é latente ainda nos tempos atuais. Propor uma discussão sobre os métodos e seus objetos, portanto, é também propor uma discussão sobre o que entendemos por aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2000).

Até o início do século 20, esse processo relacionava-se somente com o domínio de um código, e as cartilhas baseadas em soletração eram o apoio encontrado em sala de aula. Esse olhar privilegiava, sobretudo, a grafia, entendendo-a como uma transcrição.

Em meados do mesmo século, com foco na aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita, surgem os métodos sintéticos e analíticos, que concebem a escrita como código e o objeto da alfabetização como o domínio das regras das relações entre fonemas e grafemas. Esse domínio seria um pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de leitura e escrita.

Seja partindo de unidades menores de língua (fonemas, sílabas) para chegar às unidades maiores (palavras, frases) – métodos sintéticos – ou partindo de unidades maiores para decompor-las – métodos analíticos –, ambos os métodos veem o domínio do código como o objeto ao qual o processo de alfabetização deveria se debruçar.

Algumas práticas em sala de aula em contextos bi/multilíngues podem se remeter a esses olhares metodológicos, como a nomeação do alfabeto na língua adicional ou apenas recorte da correspondência entre fonema e grafema. Porém, compreendo que a alfabetização seja um processo mais complexo e multifacetado, sendo importante conceitualizá-la para além do olhar de codificação e decodificação.

De acordo com Soares (2018), a alfabetização é a aprendizagem inicial da leitura e escrita pela qual o aluno passa no processo escolar, ou seja, como ele se aproxima do objeto escrito que sabemos ser construído social, histórica e culturalmente. Essa aprendizagem também se ocupa das características particulares desse objeto e de como os sujeitos fazem uso da leitura e escrita socialmente.

Desse modo, o conceito de alfabetização em que me apoio difere da visão de codificação e decodificação presente nos métodos descritos anteriormente, uma vez que (1) as relações fonema-grafema são compreendidas como um sistema de representação, e não de transcrição; (2) a aprendizagem inicial da leitura e escrita está para além do aprendizado dessas relações, englobando também outros aspectos. Sendo assim, possíveis caminhos metodológicos podem ser desenvolvidos a partir do entendimento do objeto da alfabetização e suas diferentes facetas: linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2018).

A faceta linguística tem como objeto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções social, histórica e culturalmente construídas e está atualmente designada a um determinado período escolar – até o final do segundo ano dos chamados Anos Iniciais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018). Vale aqui ressaltar que compreender o sistema alfabético-ortográfico como sistema de representação implica considerar as diferentes hipóteses que a criança cria a respeito desse sistema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

O sistema de escrita como representação tem suas matrizes conceituais no construtivismo piagetiano e nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980, que representaram uma mudança de paradigma na alfabetização no Brasil e em diversos outros países. Ao considerar o sistema de escrita como representação, entende-se que a criança, no processo de apropriação da língua escrita, constrói compreensão acerca do que é um sistema de representação em si. Por isso, os problemas e conflitos enfrentados

pela criança nesse processo são compreender quais elementos da linguagem oral são retidos na representação. Além disso, as abstrações envolvendo a escrita perpassam o porquê de as palavras serem tratadas por critérios equivalentes na representação da escrita, embora elas representem diferentes conceitos, ou porque o sistema privilegia semelhanças sonoras e não semelhanças por significado, entre outros.

Contudo, no processo de construção de um sistema de representação, a criança cria hipóteses sobre esse sistema, partindo de seus conhecimentos concretos do mundo e também dos seus conhecimentos do sistema de escrita em si, com o qual tem contato mesmo antes de saber ler e escrever. Assim, o contato da criança com materiais reais de leitura e escrita que estejam em circulação social, e não artificialmente elaborados para ensinar a ler, e a diversidade de gêneros e portadores enriquecem as possibilidades do pensar sobre o sistema e a criação de hipóteses acerca das representações que esse sistema apresenta.

É preciso repensar o trabalho com materiais artificialmente criados para o ensino de línguas ou textos com supostas simplificações, recurso encontrado em alguns contextos bi/multilíngues, pautado na crença de que crianças desses contextos necessitam de facilitadores. Essa crença não se sustenta a partir de um olhar no qual a criança é sujeito ativo na apropriação do sistema de representação da escrita e que os materiais de circulação social mostram-se essenciais nesse processo. Além disso, hipóteses de crianças em contextos bi/multilíngues apresentam reflexões sobre as relações grafema-fonema a partir e sobre as diferentes línguas que compõem seu repertório (BEEMAN; UROW, 2012), o que veremos em mais detalhes na seção 3 deste capítulo.

Os materiais de circulação social também contribuem para as outras duas facetas da alfabetização: a interativa e a sociocultural.

Por faceta interativa, Soares (2018) compreende a escrita e a leitura como veículos de interação e expressão sociais. Essa interação apresenta usos, valores e funções circunscritos a determinados contextos, o que a autora denomina faceta sociocultural da língua escrita. A partir dessa visão, Soares (2003, 2018) diferencia os processos de alfabetização e letramento: a alfabetização refere-se somente à faceta linguística da escrita, enquanto letramento considera as facetas interativa e sociocultural como objetos.

Apesar da diferenciação entre alfabetização e letramento, Soares (2018), ao refletir sobre a complexidade do processo da escrita, aponta que essas diferentes facetas ocorrem simultaneamente e que as ênfases dadas a uma ou outra revelam escolhas metodológicas que surgiram ao longo da história da alfabetização no Brasil e no mundo.

Diferentemente de Soares (2018), outros autores concebem letramento como um conceito mais abrangente, que inclui a alfabetização inicial. Utilizado pela primeira vez no Brasil por Kato (1986/2009), o conceito de letramento representou uma virada histórica em convergência com o olhar construtivista apresentado por Ferreira e Teberosky (1985). Rojo (2010) atribui o uso do termo a uma tradução de *literacy*, utilizado em língua inglesa como forma de reconhecer a importância de considerarmos as práticas sociais no processo de apropriação da leitura e escrita por crianças.

Ainda na discussão sobre o conceito, Marcuschi (2001) enfatiza que letramento:

[...] é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos. [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. (p. 21)

A partir dessa reflexão, concluo que a alfabetização é uma prática de letramento circunscrita à escola, de importância fundamental no desenvolvimento da criança; porém, os aspectos sociais da língua escrita, suas funções e seu impacto na vida das pessoas estão para além das práticas escolares (KLEIMAN, 2005).

Constata-se, portanto, que o termo letramento é mais amplo e refere-se às práticas de leitura e escrita nas quais os sujeitos estão envolvidos durante toda a vida. Nessa perspectiva, a alfabetização não é tratada como algo apartado das práticas sociais, mas antes deve levar essas práticas em consideração no processo inicial de aprendizagem da escrita.

Atualmente, contudo, vivemos uma modificação profunda a partir de novas práticas sociais de leitura e escrita, e o termo letramento foi ampliado e recontextualizado. O conceito de multiletramentos, abordado na próxima seção, contempla as relações entre escrita e outros meios semióticos de significação e sua importância em diferentes contextos.

3. Multiletramentos

O termo multiletramentos, cunhado por The New London Group (1996/2000), faz referência à multiplicidade dos meios de comunicação, ao aumento da diversidade linguística e cultural presente no mundo e à necessidade de uma mudança quanto ao olhar direcionado ao texto na contemporaneidade. Ao apontar para as mudanças nas formas de interação (real e virtual) e nas sociedades como um todo, a teoria dos multiletramentos amplia a visão acerca dos processos de significação presentes nas práticas sociais de leitura e escrita (COPE; KALANTZIS, 2000). Em suma, o termo multiletramentos aponta para a multiplicidade das práticas letradas e para o fato de que os modos de representação variam de acordo com as culturas e contextos (ROJO, 2010).

O trabalho em uma perspectiva de multiletramentos, portanto, deve levar em consideração três aspectos fundamentais: multiculturalidade, múltiplas mídias e multimodalidade (CANUTO et alii, 2015).

Por multiculturalidade compreendem-se as teias de convenções de significados produzidos em determinados contextos e as formas como essas teias relacionam-se criando novos saberes. Atualmente, na diversidade linguística e cultural, fronteiras são ultrapassadas e os processos de significação levam, para além das convenções criadas em uma determinada comunidade, à multiplicidade de significações a partir do encontro entre esses diferentes discursos.

Nas novas formas de organização social e de circulação de conhecimentos e informações, seja real ou virtualmente, as múltiplas mídias referem-se aos diferentes modos pelos quais essa circulação acontece. Para além de um domínio puramente técnico dos artefatos utilizados nessas práticas sociais, suas características também contribuem para recriar e produzir significados de diferentes formas. Os conteúdos social, histórica e culturalmente produzidos são modificados a partir das novas mídias nas quais circulam e, assim, novos modos de participação social são criados e as práticas sociais envolvendo a leitura e escrita são, conseqüentemente, ampliadas e modificadas (KONTOPODIS, 2012).

A multimodalidade, por sua vez, leva em consideração os diferentes aspectos semióticos que contribuem para a construção de significado a partir de textos: visuais, espaciais, posturais, auditivos, entre outros. Segundo Jewitt (2009), esses aspectos são criados

ao longo do tempo e tecem um repertório de significados culturalmente compartilhados entre pessoas de determinada comunidade. Esses aspectos devem ser analisados e compreendidos para que a prática social seja efetivada. Dessa forma, tanto quanto palavras e frases, aspectos como cores, posições, imagens, tipos de letras, entre outros, compõem a significação do texto.

Desse ponto de vista, Rojo (2013) afirma que o trabalho com multiletramentos é colaborativo e modifica a condução na sala de aula, na qual o professor não é o detentor do conteúdo a ser apresentado, mas sim um mediador de práticas nas quais os alunos tenham a possibilidade de investigar, criar hipóteses sobre esses diferentes aspectos, compartilhar significados e construir juntos as significações do texto.

A partir dos pressupostos acerca da teoria dos multiletramentos aqui apresentados, é possível considerar que o trabalho com os diferentes aspectos que envolvem construção de sentido é essencial nos processos de leitura e escrita também em contextos bi/multilíngues. Devemos atentar para os aspectos da multiculturalidade, múltiplas mídias e multimodalidade, levando-os em consideração como parte do trabalho com a escrita. Portanto, o trabalho enquadrado na visão de multiletramentos extrapola o domínio do sistema alfabético-ortográfico e passa a ser composto também pelos aspectos multiculturais, multimodais e das múltiplas mídias envolvidas nas práticas sociais.

Com relação à multiculturalidade, o uso de diferentes recursos e fontes em sala de aula deve propiciar aos alunos o trabalho com perspectivas e pontos de vista múltiplos, ampliando seu contato com discursos diversos que aumentem suas possibilidades de construção de sentidos. Compreender as variadas mídias nas quais os textos são veiculados e suas características contribui para a produção de sentido, algo essencial para que os alunos se insiram em práticas sociais reais no universo de circulação dos textos. A multimodalidade, ou seja, a multiplicidade de aspectos semióticos do texto, tais como recursos visuais, espaciais, posturais, entre outros, deve ser analisada, compreendida e fazer parte do repertório dos alunos na construção de seus próprios textos.

Para além desses aspectos, o trabalho em uma perspectiva de multiletramentos em contexto bi/multilíngue deve considerar uma visão de língua que considere que as línguas do sujeito bi/multilíngue não operam independentemente uma da outra;

pelo contrário, suas práticas linguísticas são fluidas e não compartimentalizadas (MEGALE, 2017). Na próxima seção, discorro sobre o conceito de repertório linguístico de uma perspectiva heteroglóssica de língua e sobre como os recursos presentes no repertório do sujeito bi/multilíngue atuam em seus processos de leitura e escrita.

4. Visão de língua heteroglóssica e repertório linguístico

Historicamente, visões estruturalistas de língua, que consideram as línguas como sistemas independentes, têm sido a ideologia predominante nos campos de estudo de linguagem (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e a base de conceitos como “língua estrangeira”, “L1 e L2”, entre outros. Ideologias linguísticas dessa natureza reforçam a ideia do poder que algumas línguas possuem sobre outras, a depender do prestígio social, histórico e cultural de cada uma delas.

Nessa perspectiva, denominada visão monoglóssica, a língua é um objeto estático, passível de ser adquirido por meio do desenvolvimento de determinadas competências, e o sujeito bi/multilíngue é aquele que deve ser capaz de operar em duas ou mais línguas de forma balanceada, ou seja, com a mesma “proficiência” (GROSJEAN, 1982).

Essa perspectiva dá suporte a modelos e práticas de Educação Bi/Multilíngue nas quais as línguas são consideradas sistemas separados e autônomos, e as experiências vividas em cada uma delas não se comunicariam (GARCÍA, 2009). Desse modo, professores que concebem o bilinguismo a partir de uma visão monoglóssica de língua encaram como um problema ou uma dificuldade alunos que apresentam características de cada uma dessas línguas em uma mesma escrita.

Em consonância com estudos já referenciados neste capítulo, como a teoria de multiletramentos, Blommaert (2010) reforça a necessidade de uma concepção de língua que considere a dinâmica das formas de comunicação e práticas de linguagem cada vez mais dinâmicas e fluidas na atualidade como forma de significar o mundo.

Para tanto, é proposta a visão heteroglóssica de língua, na qual as línguas não são sistemas independentes, mas, sim, um conjunto de recursos que compõem o chamado repertório linguístico do sujeito (BUSCH, 2015). Em uma visão dinâmica de língua, a concepção de um repertório que contém diferentes recursos necessários a diferentes contextos de comunicação apresenta-se como uma visão apropriada para considerar a linguagem como uma ação humana relacionada a trajetórias espaciais e temporais (BLOMMAERT, 2012).

Ao observar as escritas iniciais de crianças em contextos bi/multilíngues, as hipóteses que a criança tem acerca das relações fonema-grafema em seu processo de alfabetização, por exemplo, são compostas de características pertencentes às diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico. Como já postularam Megale (2017) e Rocha e Liberali (2017), a partir de uma visão heteroglóssica de língua compreende-se que a criança não passa por processos separados em cada uma das línguas. Portanto, não se sustenta a hipótese de duas alfabetizações, mas sim de uma construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nos quais a criança do contexto bi/multilíngue movimenta recursos de seu repertório linguístico. Dessa forma, conhecimentos e habilidades são transferíveis de uma língua para outra, e suas hipóteses não são encaradas como erros ou confusões, mas como um fenômeno a ser trabalhado de maneira intencional pelo professor.

Além do olhar específico para o sistema ortográfico das línguas e como ele se compõe nos sujeitos bi/multilíngues, outros saberes relacionados a leitura e escrita são compartilhados no repertório desses sujeitos. Alguns desses saberes são aqueles relacionados às habilidades sensório-motoras envolvidas na escrita e leitura: movimento coordenado entre mãos e olhos, memória visual, habilidades discriminatórias espaciais; aqueles relacionados ao sistema escrito: alfabeto, associação som-símbolo, pontuação e regras específicas; aqueles relacionados às estratégias de estudo: utilização de materiais de referência e técnicas de aprendizagem; aqueles relacionados às estratégias de aproximação dos textos: localização da ideia central, previsão de acontecimentos; aqueles relacionados a hábitos e atitudes: atenção seletiva, persistência, concentração (CLOUD et alii, 2000).

Assim, os processos de multiletramentos em contextos bi/multilíngues também devem considerar a dimensão de repertório

linguístico para compreender o que é transferível e o que é particular de uma língua (MEGALE, 2017; ROCHA, LIBERALI, 2017). A partir dessa reconceitualização do olhar para a escrita produzida nesses contextos, é possível pensar em intervenções para que haja avanços com objetivo de alcance da escrita ortográfica convencional nas diferentes línguas da criança também por meio do aprofundamento de sua consciência metalinguística dos recursos presentes em seu repertório. Ademais, é importante saber que aspectos de multiletramentos são compartilhados, independentemente da língua na qual eles foram construídos. Desse modo, crenças acerca de supostos prejuízos que a criança poderia ter caso passe por um processo concomitante de formalização da leitura e escrita em mais de uma língua tornam-se mitos infundados.

5. Considerações finais

Neste capítulo, diferenciei os processos de alfabetização e letramento(s) e fiz uma breve retomada histórica da questão dos métodos. Pudemos observar que a escolha de métodos revela, em suma, a concepção subjacente do que é seu objeto em si, ou seja, do que é a escrita, que foi encarada, inicialmente, como um código a ser aprendido.

Essa visão desembocou em métodos nos quais as relações de codificação e decodificação foram priorizadas por atividades mecanizadas. Porém, com a evolução dos estudos na área, a escrita é postulada como um sistema de representação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e, como tal, o processo inicial de sua apropriação deve levar em consideração as hipóteses criadas pela criança acerca de seu funcionamento. Essas hipóteses são observadas pela criança a partir de sua inserção no contexto social da leitura e escrita.

O conceito de letramento, portanto, faz referência às facetas interativa e sociocultural da escrita (SOARES, 2018) e surge no Brasil nos anos 1980 do século 20 juntamente com a perspectiva construtivista de alfabetização descrita acima, ampliando a visão do que seria necessário para esse processo inicial da leitura e escrita. Nessa visão, é importante que haja inserção em práticas sociais de leitura e escrita nas quais as ditas funções reais de escrita estejam preservadas: os textos utilizados em sala de aula devem ser textos para ler, de circulação social, e não textos feitos para aprender a ler.

Observa-se, no entanto, uma mudança profunda nas formas de comunicação do mundo contemporâneo e a necessidade de compreensão das novas formas de circulação e veiculação de textos. Para tal, discuti o conceito de multiletramentos e suas implicações acerca dos aspectos multiculturais, multimodais e de múltiplas mídias (COPE; KALANTZIS, 2000). Esses aspectos devem ser levados em consideração quando nosso objeto são os processos de significações a partir dos textos. Dentro de uma perspectiva de multiletramentos, portanto, deve-se considerar o trabalho com os múltiplos aspectos semióticos construídos social, histórica e culturalmente, e deve-se intencionalmente desenvolvê-los para a construção dos sentidos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico.

Para compreensão mais ampla dos aspectos transferíveis de uma língua para a outra, em processos de multiletramentos, discuti as visões monoglóssica e heteroglóssica de língua. A visão monoglóssica, que considera as línguas como objetos separados no sujeito bi/multilíngue, mostra-se insuficiente para explicar fenômenos próprios vividos por sujeitos bi/multilíngues (GARCÍA, 2009). Em contrapartida, a visão heteroglóssica, que se apoia no conceito de repertório linguístico (BUSCH, 2015), concebe os saberes entre línguas e aspectos compartilhados independentemente da língua na qual foram aprendidos.

Assim, hipóteses relacionadas ao sistema ortográfico das línguas de crianças em contextos bi/multilíngues podem evidenciar conhecimentos de ambas as línguas que compõem seu repertório, e devem ser construídas intervenções que considerem esse fato como algo próprio do fenômeno e não como uma confusão ou prejuízo ao processo de alfabetização. Ademais, ao considerar-se os aspectos dos multiletramentos mais amplos do que a faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2018), deve-se atentar para o compartilhamento de saberes relacionados à escrita a partir do repertório do sujeito bi/multilíngue. Essas discussões demonstram que as diferentes escolhas do momento em que se deve dar o processo inicial da aprendizagem de leitura e escrita em contextos bi/multilíngues revelam concepções sobre alfabetização, letramento, multiletramentos e visões de língua que devem ser cuidadosamente (re)pensados.

Assim, as escolhas poderão ser informadas (LIBERALI, 2008) e construídas a partir de construtos teórico-práticos da área e não por meio de mitos.

- BEEMAN, K.; UROW, C. *Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2012.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge Approaches to Language Contact. Cambridge, UK; Nova York: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J. Lookalike language. *English today*, 28(2):60-62, 2012.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- _____. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148, 2015.
- CANUTO et al. Projeto Digit-M-Ed Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, nov./dez., 2015.
- CLOUD, N et al. *Dual language instruction – a handbook for enriched education*. Boston: Thomson & Heinle, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- 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.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres: Routledge, 2009.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas, SP: Cefiel, 2005.
- KONTOPODIS, M. *Neoliberalism, pedagogy and human development: exploring time, mediation and collectivity in contemporary schools*. Londres; Nova York: Routledge – Taylor & Francis, 2012.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). *Disinventing and reconstituting languages*. Ontário: Multilingual Matters, 2007.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 1-22, 2009. São Paulo, LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEGALE, A. H. Do biletamento aos pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV, p. 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD*, Dourados, MS, jul./dez., 2016.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp; Conped, 2000.
- ROCHA, C.; LIBERALI, F. C. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 127-144.

ROJO, R. *Língua portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010.

_____. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, n. 16, p. 9-17, jul., 2003.

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

THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Nova York: Cambridge, 2000.

Interações na sala de aula bilíngue: contribuições de conceitos sociointeracionais

Paola Guimaraens Salimen

É doutora e mestre em linguística aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É licenciada em letras (português, inglês e respectivas literaturas) pela mesma universidade. Atua há mais de 15 anos no ensino de inglês e português como língua adicional, tendo experiência como professora, coordenadora, formadora de professores e produtora de conteúdo para materiais didáticos e paradidáticos. Tem interesse nas áreas de Educação Bilíngue, interação de sala de aula, formação de professores, metodologia de pesquisa e de ensino. Atualmente é professora de pós-graduação *lato sensu* no Instituto Singularidades.

Interações na sala de aula bilíngue: contribuições de conceitos sociointeracionais

1. Introdução

Dentre os objetivos da Educação Bilíngue, Liberali e Megale (2017) apontam que, para além da ampliação do repertório linguístico, espera-se que os aprendizes possam participar de diferentes práticas de linguagem de modo reflexivo e atento a questões socio-culturais em diferentes formas de interação. Para que se alcance essa meta, é necessário que os agentes de Educação tenham olhar atento a diversos pontos, como desenho de currículo, práticas de letramento às quais os aprendizes estarão expostos, escolha de textos e gêneros a serem trabalhados, e oportunidades de participação criadas nas salas de aula. Neste capítulo, o foco está nesse último ponto. Para isso, serão discutidos conceitos que descrevem alguns padrões recorrentes de interação de sala de aula mobilizados para orquestrar a participação de aprendizes, relacionando-os às possibilidades criadas para que sejam alcançados os objetivos da Educação Bilíngue.

Segundo Hall (2010), o modo como interagimos em sala de aula não é apenas um meio para ensinar objetos de aprendizagem, mas acaba moldando esses próprios objetos. Por exemplo, se o objeto de aprendizagem é o uso do presente do indicativo e as propostas interacionais se restringem aos aprendizes completarem lacunas com a desinência correta de verbos, o objeto fica restrito a uma visão estruturalista de linguagem. Por outro lado, se é solicitado aos alunos que se apresentem uns para os outros, contando atividades que gostam ou não gostam de fazer, o objeto se molda a uma visão mais social de língua. As diferentes

oportunidades de participação desenhadas nos dois casos se dão a partir de um movimento de iniciação pelo professor. Isto é, as ações realizadas pelo uso da linguagem pelos aprendizes não são produzidas de modo isolado, mas respondem a perguntas ou a convites de participação (RAMOS, 2010) feitos antes (em geral) pelo professor. Além disso, o modo como o professor orquestra tal participação poderá ratificar ou não diferentes objetivos: por exemplo, se o professor se orienta apenas para o aspecto linguístico da produção, ratifica o alcance de um objetivo relacionado puramente ao repertório linguístico do aprendiz. Por outro lado, uma orientação ao conteúdo do que foi dito pode ratificar o alcance de objetivos relacionados à realização de ações e participação dos aprendizes em práticas sociais mediadas pela língua adicional. Assim, discutir o modo como se interage na sala de aula bilíngue é discutir como diferentes objetivos da Educação Bilíngue podem ou não ser atingidos.

O objetivo deste capítulo é discutir uma estrutura de participação recorrente nas salas de aula, a sequência interacional IRA¹ (Iniciação-Resposta-Avaliação) (CAZDEN, 2001; MEHAN, 1985; SINCLAIR; COULTHARD, 1975), e possíveis alternativas a ela. Essa sequência se organiza em três diferentes momentos: uma iniciação (I) feita pelo professor, em geral na forma de uma pergunta ou diretivo; a produção de uma resposta (R) por um ou mais alunos; e uma avaliação (A) da resposta produzida pelo professor, assim:

Professor: Que horas são? (iniciação)

Aluno: Três horas. (resposta)

Professor: Muito bem. (avaliação)

O que há de peculiar nessa sequência interacional é o fato de que, no turno de avaliação, o professor deixa público o fato de que sabia a resposta da pergunta feita por ele próprio. Ou seja, a pergunta feita não tem por função a busca por uma informação, mas avaliar se o aluno sabe ou não a informação da pergunta feita. Outra peculiaridade que pode ser destacada é o fato de essa estrutura de participação ser bastante recorrente dentro das salas de aula e muito rara fora dela. Quer dizer, as oportunidades de participação por ela fomentadas dizem respeito à aprendizagem de um modo de participar com pouco espaço fora das paredes da escola.

¹ Alguns autores se referem a essa estrutura como IRF (Iniciação-Resposta-Feedback). Neste capítulo optei por me referir a essa sequência como IRA por ser a nomenclatura mais recorrente na literatura da área.

A partir do princípio de que é no chão da sala de aula, na interação construída entre professores e alunos, que são concretizadas metas de aprendizagem e concepções de língua, pensar na qualidade da interação proporcionada é essencial. Se almeja-se que os aprendizes sejam capazes de participar em práticas sociais (também) *fora* da sala de aula, o uso recorrente dessa sequência interacional pode ser bastante questionável. Com isso, em uma sala de aula pautada exclusivamente pela mobilização de sequências IRA, as oportunidades de mobilização de repertório linguístico dos alunos se dará majoritariamente em situações interacionais de avaliação, respondendo perguntas cujas respostas já são conhecidas.

Neste capítulo, argumento que, no contexto de Educação Bilíngue e de seus objetivos, a mobilização dessa sequência não parece muito frutífera. A fim de organizar a discussão, este texto é constituído por mais quatro seções além desta introdução, em que são revisados estudos focados nessa sequência interacional. Para fazer o recorte dos estudos que seriam explorados ou não, foram priorizados aqueles tidos como clássicos dentro da literatura de interação de sala de aula e alguns que são bastante citados ao se fazer essa discussão.

Na seção 2, a sequência IRA é apresentada a partir de estudos focados em análise de interação de sala de aula sem foco específico para aprendizagem de línguas. Feita essa apresentação, na seção 2.1 são revisados estudos com foco em sala de aula de línguas adicionais para discutir as consequências da implementação dessa sequência interacional nas salas de aula de línguas adicionais. Na seção 3, são discutidas possibilidades interacionais diferentes da sequência IRA. Por fim, na seção 4, concluo o capítulo relacionando os conceitos discutidos com os objetivos da Educação Bilíngue.

2. Interação de sala de aula e aprendizagem de línguas adicionais: limitações que a sequência IRA impõe

Nesta seção, parto da discussão da sequência IRA na interação da sala de aula e aprendizagem de um modo geral para, então, na seção 2.1, revisar estudos focados em sala de aula de línguas adicionais. Conforme adiantado na introdução deste capítulo, a sequência IRA é composta por três momentos interacionais e se caracteriza por ser iniciada por uma pergunta feita, em geral, pelo

professor, seguida da produção de uma resposta por um aluno e, então, avaliada pelo professor. Um dos estudos mais citados que descrevem essa sequência é Sinclair e Coulthard (1975). A partir de um olhar da linguística de *corpus*, os autores buscaram padrões interacionais recorrentes de sala de aula e identificaram essa sequência com três movimentos centrais: o de uma Iniciação (que pode ser feita mediante uma pergunta ou uma elocução propositadamente inacabada, como quando o professor solicita que os aprendizes completem uma frase, por exemplo), a produção de uma Resposta, e a Avaliação (que pode vir no formato de uma avaliação explícita, como “muito bem”, de uma correção, entre outros).

Mehan (1979) aponta que a mobilização dessa sequência, marcada pela realização de perguntas de resposta conhecida, é um dos pontos que distinguem a interação de sala de aula da fala cotidiana (p. 285). Segundo o autor, em qualquer outro cenário que não a sala de aula, fazer uma pergunta de resposta conhecida seria uma ação que causaria estranhamento por parte de quem responde à pergunta. Na sala de aula, sua realização é normalizada na medida em que o professor “é tanto um educador quanto um avaliador, o que o colocaria no espaço conversacional de fazer perguntas para as quais já sabe a resposta”² (p. 286). Uma das consequências interacionais da mobilização dessas perguntas seria a de que os alunos, ao responderem a tais perguntas, estariam tentando produzir a resposta que acreditam ser a esperada pelo professor, em detrimento de elaborar respostas reflexivas. O autor, então, conclui que a implementação dessas perguntas promove a aprendizagem por parte dos alunos de que “as demandas da sala de aula devem ser mantidas distantes daquelas da vida cotidiana”³ (p. 294). Em outras palavras, para o autor, a sequência IRA na sala de aula desvincula as aprendizagens realizadas ali de aprendizagens necessárias para que se aja no mundo.

Além disso, a implementação dessa sequência promove a produção de conhecimento, em vez de abrir espaço para que se construam novas ideias na sala de aula, como argumenta Garcez (2006, 2012). Para o autor, esse método de interagir na sala de aula,

2 Tradução livre pela autora do original “[...] teachers in U.S. schools are both educators and evaluators, they are placed in the conversational position of asking students questions to which they already know the answer”.

3 Tradução livre pela autora do original “[...] the demands of classroom discourse must be kept separate from the demands of everyday discourse”.

no limite, ensina os alunos a aceitarem o que é trazido como verdade pelo professor. Além disso, para o professor que faz perguntas em busca de respostas específicas, “é muito difícil escutar o que possa haver de inesperadamente legítimo, interessante, novo, informativo, surpreendente, enfim, correto” (p. 70) na fala do aluno. Assim, se por um lado a mobilização da sequência IRA poda a criatividade dos aprendizes, por outro ela dificulta que o professor se coloque na posição de quem pode aprender e genuinamente construir em conjunto com o outro.

Zemel e Koschmann (2011) apontam ainda outro potencial problema na mobilização dessa estrutura. No estudo conduzido pelos autores, em um cenário de sala de aula de tutoria de estudantes de medicina, eles mapearam instâncias em que os alunos tiveram dificuldade em produzir a resposta tida como correta pelo tutor em virtude da organização da pergunta. Isso, segundo os autores, impunha aos aprendizes duas condições para que eles produzissem as respostas corretas: entender o que era de fato solicitado na pergunta e, depois disso, produzir a informação solicitada.

Em suma, de acordo com os estudos revisados nesta seção, a sequência IRA se caracteriza principalmente pelo fato de o professor fazer uma pergunta para a qual ele já tem a resposta, o que fica evidente quando ele avalia a resposta produzida pelo aluno. A produção das perguntas de resposta conhecida e de avaliações às respostas, apesar de não ser tratada como problemática pelos participantes de uma sala de aula, causaria estranhamento se fosse feita em uma conversa cotidiana, em uma situação não relacionada com testagem (MEHAN, 1979). Para que o aluno possa produzir a resposta exata que o professor espera, além de ele precisar necessariamente saber o conteúdo testado, o aluno precisa interpretar a pergunta do mesmo modo como o professor a pensou. Assim, a pergunta não pode apresentar ambiguidades (ZEMEL; KOSCHMANN, 2011). Pela natureza dessas perguntas e pelo fato de haver uma resposta esperada e de antemão identificada como a correta, a sequência IRA está relacionada à reprodução de conhecimentos, em detrimento da promoção da construção de conhecimentos novos (GARCEZ, 2006, 2012).

A partir das características já descritas nesta seção, na subseção a seguir, passo à discussão das implicações da mobilização dessa sequência para a aprendizagem de línguas adicionais.

2.1 IRA na sala de aula de línguas adicionais

Nesta subseção, discuto, com base em publicações, algumas oportunidades de aprendizagem que podem ser criadas pela mobilização da sequência IRA em salas de aula de línguas adicionais. Partindo de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem, aprender uma língua é visto mais como participação do que como aquisição (DONATO, 2000), já que ela implica mudança de participação nas práticas sociais nas quais o aprendiz se engaja. Isso quer dizer que, por mais que um aprendiz possa ter adquirido formas linguísticas, se essa aquisição não propicia a ele uma mudança no modo como ele participa, dentro dessa perspectiva não se dirá que ocorreu aprendizagem. Nesse sentido, as oportunidades de aprendizagem são entendidas aqui como oportunidades de participação do aprendiz em práticas sociais.

Baseada nessa visão sociocultural, Hall (2010) propõe que os objetos de aprendizagem construídos na sala de aula de línguas são construídos não só pelos tópicos elencados e discutidos, mas no modo como eles são trabalhados interacionalmente. A autora analisa transcrições de duas instâncias de mobilização de sequências IRA (uma aula de francês e uma aula de espanhol) em que os professores se valem dessa sequência para avaliar precisão gramatical na produção de frases isoladas. Na visão da autora, a iniciação (I) “serve para tornar público o que está sendo instruído”⁴ (p. 206). Após a resposta (R), a avaliação (A) torna pública a precisão e o quão suficiente a resposta do aluno é ou não. Além disso, a avaliação chama atenção para “o-que-deve-ser-aprendido”⁵ (p. 206). Pelo fato de a iniciação direcionar o que o aluno deve produzir e o formato dessa produção, a serem depois ratificados ou não pelo professor na avaliação, a mobilização das sequências IRA em série “restringe o desenvolvimento de uma gama de repertórios comunicativos para que se aja na L2 fora da sala de aula”⁶ (p. 212).

4 Tradução livre pela autora do original “[...] serves to make public that which is being instructed”.

5 Tradução livre pela autora do original “[...] that-which-is- to-be-learned”.

6 Tradução livre pela autora do original “[...] constrain learners’ development of a range of communicative repertoires for taking action in their L2 worlds outside the classroom”.

Em consonância com Hall (2010), Waring (2008, 2009) também vê a mobilização em série da sequência IRA como limitadora dos repertórios desenvolvidos e mobilizados na sala de aula. A autora analisa instâncias de sala de aula de compartilhamento oral de respostas de lição de casa em uma sala de aula de inglês como língua adicional para adultos imigrantes nos Estados Unidos, mediadas por sequências IRA em série. Um dos pontos estudados pela autora (WARING, 2008) diz respeito às implicações da avaliação positiva nas oportunidades de aprendizagem criadas. Ela sustenta, a partir da análise de dados, que as avaliações positivas funcionam interacionalmente como um finalizador de sequência, que encerraria a questão discutida. Nesse sentido, para que outras possibilidades de resposta ou dúvidas sejam compartilhadas, seria necessário que o aluno trabalhasse interacionalmente para socializar essa questão.

Ainda, a partir da análise de uma instância em que um aluno interrompe a sequência de iniciações feitas pelo professor para esclarecer uma dúvida, Waring (2009) explicita oportunidades de aprendizagem bem mais interessantes que emergem da quebra dessa sequência. Segundo a autora, ao sair do enquadre da sequência IRA para fazer uma pergunta, o aluno abre um processo de produção de explicações mais complexas acerca da resposta da questão gramatical corrigida que vão além do “certo” ou “errado”. Esse movimento interacional inclusive abriu espaço para que se fizessem outras perguntas não relacionadas à estrutura linguística central do exercício por diversos participantes. A autora sugere também que a quebra na cadeia de sequências IRA, com tomada de turno mais livre por participantes não nomeados previamente pelo professor, “promove aprendizagem em virtude da agência dos aprendizes ali implicada”⁷ (p. 816).

Os estudos revisados nesta subseção identificaram a mobilização da sequência IRA em salas de aula de línguas adicionais para fins relacionados com a produção de elocuições corretas gramaticalmente. Entretanto, Waring (2009) propõe que, mesmo para se alcançar esse objetivo, a mobilização dessas sequências engessa as oportunidades de aprendizagem linguística em relação a sequências iniciadas por perguntas genuínas dos alunos, que permitem a eles maior reflexão.

Ser capaz de falar uma língua adicional de modo preciso em termos gramaticais é importante e permite aos sujeitos mobilidade em uma série de cenários em que o uso inadequado da língua seria uma

7 Tradução livre pela autora do original “[...] promotes learning by virtue of the very learner agency it entails”.

barreira. Para isso, é importante que o repertório do sujeito seja mobilizado enquanto ele participa de práticas sociais concretas, respondendo a ações feitas por diversos interlocutores que, em sua maioria, não dirão ou solicitarão a produção de uma frase isolada. Nesse sentido, mais uma vez a mobilização da sequência IRA por parte do professor não se mostra muito potente, já que a produção do aluno aconteceria em resposta a uma pergunta descontextualizada a ser respondida para fins de avaliação – e não para fins genuínos de comunicação.

Dentre os objetivos da Educação Bilíngue, Megale (2018) aponta a “aprendizagem e articulação de conteúdos”, bem como o “desenvolvimento de habilidades e competências”. Esses objetivos se relacionam ao que O’Connor e Michaels (2015) articulam como linguagem acadêmica. Para as autoras, tal linguagem engloba três campos: o da norma (relacionado às escolhas linguísticas feitas para interagir nesses cenários), o das capacidades e orientações (que diz respeito a como se formula o que foi previamente discutido ou como se define um conceito) e o das dimensões sociossimbólicas (englobando as identidades negociadas ao participar das interações). Considerando-se esses objetivos e as limitações impostas pela sequência IRA, é necessário pensar em alternativas a essa sequência para orquestrar participação e aprendizagens na sala de aula. Na seção a seguir, exploro algumas dessas possibilidades a partir de estudos publicados não necessariamente em cenário de sala de aula de línguas.

3. Aumentando as possibilidades de participação e as oportunidades de aprendizagem: além da sequência IRA

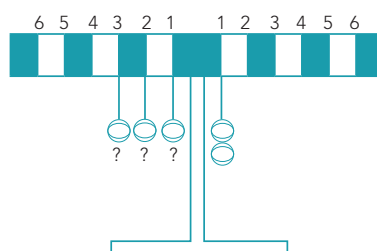
Aqui discuto alternativas à sequência IRA para a promoção de aprendizagens. Essas alternativas dizem respeito principalmente a ações que podem ser implementadas pelo professor no lugar da produção de avaliações e correções.⁸ São elas: revozeamento, verificação de entendimento, deixar passar, “fale mais” e “provoque o raciocínio”.

⁸ Para maiores informações sobre restrições da ação de corrigir o outro e aprendizagem de línguas adicionais, ver TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369, 1996; e TRUSCOTT, J. What’s wrong with oral grammar correction. *Canadian modern language review/La revue canadienne des langues vivantes*, 55(4), 437-456, 1999.

A partir da análise da interação de uma sala de aula de ciências no Ensino Fundamental, O'Connor e Michaels (1996) descrevem um modo distinto de orquestrar as contribuições dos alunos na sala de aula, nomeado revozeamento. A diferença central entre o revozeamento e a sequência IRA é a ausência de uma avaliação no terceiro turno do professor. Em vez disso, as ações feitas naquele espaço interacional (1) reformulam a contribuição do aluno, (2) devolvem a ele a possibilidade de confirmar, desconfirmar ou expandir sua contribuição inicial, atribuindo-lhe crédito pela contribuição, e (3) alinha a fala do aluno a contribuições feitas previamente. O contexto de uma das interações analisadas é a realização de uma atividade pedagógica que consistia na elaboração de hipóteses para resolver um problema físico. A professora mostrou aos alunos uma balança de torque, como a da imagem abaixo, e perguntou a eles o que aconteceria caso os pesos sinalizados fossem pendurados. A pergunta feita era: “Se pendurarmos os pesos sinalizados, você acha que o peso penderá para a direita, para a esquerda ou que permanecerá em equilíbrio? Por quê?”.

Figura 1

IMAGEM DA BALANÇA A SER ANALISADA NA SALA DE AULA PELOS ALUNOS.



Fonte: O'Connor e Michaels (1995, p. 72).

Diante das hipóteses levantadas pelos alunos, muitas delas equivocadas, em vez de a professora produzir uma avaliação, dizendo que essa ou aquela estaria certa ou errada, ela reformulava a fala produzida (ou seja, dizia o que havia sido dito previamente em outras palavras) e solicitava ao aluno que confirmasse ou não sua proposta. Ao fazer isso, em vez de simplesmente corrigir ou descartar a hipótese, a professora acabava encorajando que outros alunos refletissem sobre a contribuição dos colegas e que também articulassem suas teorias.

Em contexto de sala de aula multilíngue e multicultural de uma turma de português como língua adicional, Salimen (2016) investiga ações realizadas pela professora que se aproximam das destacadas no estudo acima. Dentre elas, destaco aqui a de “verificar entendimento” e o princípio de “deixar passar”. “Verificar entendimento” foi observada em instâncias em que foram produzidas falas de difícil compreensão. A ação consistia em articular um entendimento possível da fala do aluno, reformulá-la e solicitar que ele confirmasse se a reformulação era aquilo que ele queria dizer ou não. A autora argumenta que, para grupos de nível iniciante, essa estratégia é melhor do que uma sinalização aberta de não entendimento (como um “não entendi” ou “o quê?”), na medida em que facilita o trabalho do aprendiz e evita uma possível exposição de incompetência linguística. Já o princípio de “deixar passar”, descrito antes por Firth (1996), consiste no fato de que, fora da sala de aula, as pessoas não corrigem ou interrompem as falas umas das outras a todo momento. Assim, esse princípio convida o professor a ouvir de modo mais atento, deixando passar eventuais erros que não interferiam na comunicação para se orientar mais ao conteúdo do que esteja sendo dito.

Ainda na linha de elencar ações que podem ser feitas, que não sejam avaliar ou corrigir a fala dos alunos, Michaels e O’Connor (2015) compilaram outros modos de agir de professores cujas salas de aula foram pesquisadas. Essa compilação de ações foi feita em grupos (ou “famílias”, na palavra das próprias autoras) de ações que serviriam a um mesmo propósito. Dentre as famílias de ações organizadas pelas autoras está o “fale mais”. As ações dessa família consistem em convidar os alunos a articular melhor suas hipóteses e pensamentos. Dentre as diversas falas, as autoras destacam “Você pode nos dar um exemplo?” (p. 334). Outra família citada é a “provoque o raciocínio”, que consiste em solicitar que se explicita o raciocínio que levou àquela resposta, para que o professor possa entender melhor o caminho que ele percorreu e auxiliá-lo de modo mais eficiente. Exemplos de falas que estariam nessa família seriam “Por que você acha isso?”, “O que levou você a essa conclusão?”, “Qual é a evidência que você tem?” (p. 334).

As ações apresentadas nesta seção, diferentemente das avaliações produzidas no terceiro turno da sequência IRA, em vez de encerrar a discussão proposta, abrem possibilidades para novas

reflexões e novas participações. Contudo, para que sejam implementadas em sala de aula, precisam fazer parte do repertório do professor – que por sua vez deve refletir sobre a sua prática. Na seção a seguir, que encerra este capítulo, articulo algumas reflexões sobre as oportunidades de aprendizagem criadas interacionalmente (aqui entendidas como oportunidades de participação) na sala de aula bilíngue.

4. Considerações finais

É importante pensar sobre as oportunidades de aprendizagem criadas na sala de aula bilíngue. Ao longo deste capítulo, a sequência IRA foi apresentada tanto no que tange a suas características interacionais quanto no âmbito das consequências de sua implementação. Uma das características centrais dessa sequência diz respeito ao fato de as perguntas realizadas pelo professor serem de resposta conhecida. Quer dizer, quando a pergunta é feita, o professor já tem em mente as respostas que busca para elas. Segundo Garcez (2006, 2012), isso faz com que o professor não se coloque em uma posição de escuta genuína e atenta para outras respostas possíveis que não aquela que ele tinha em mente.

Considerando que um dos objetivos da Educação Bilíngue é formar sujeitos que possam agir de modo reflexivo (LIBERALI; MEGALE, 2017), não ser um professor capaz de ouvir diferentes possibilidades de resposta pode ser problemático. Para que sejam criados momentos de ação reflexiva é necessário, primeiro, ser atento (e, em certa medida, esperar) o que não foi planejado. Se na interação de sala de aula um aluno não sente sua fala acolhida por ser diferente daquilo que o professor esperava, como ele poderá se formar reflexivo?

Com relação ao desenvolvimento linguístico dos alunos, Waring (2008, 2009) sugere com base na análise de dados que as questões mais reflexivas e profundas sobre determinado ponto gramatical tenham acontecido quando um aluno assumiu a posição de fazer perguntas em vez de respondê-las. A partir desses dois estudos, a eficiência da sequência IRA para conduzir situações com foco em ensino de questões linguísticas pode ser questionada. Assim, para promover desenvolvimento linguístico, talvez atividades em que os alunos possam ficar mais livres para perguntar possam ser mais interessantes.

Como alternativas à mobilização da sequência IRA na sala de aula, foram revisados estudos que apontam para outras possibilidades de ação do professor a partir da resposta dos alunos que não seja avaliar, como revozear, verificar entendimento, deixar passar, solicitar ao aluno que aprofunde o que foi dito e que explicita o raciocínio por trás da sua resposta. Tais ações não encerram a discussão que esteja acontecendo e acabam por encorajar a participação de outros alunos no processo de construção de conhecimento. Por fim, acredito que, por levarem o aluno a aprofundar suas ideias, promoverem maior participação e permitirem o alinhamento de mais opiniões, as ações citadas acabem por contribuir para a formação de sujeitos mais capazes de refletir sobre suas falas e sobre suas aprendizagens, de ouvir diferentes perspectivas e de analisar ideias, contribuindo para o alcance dos objetivos da Educação Bilíngue.

Referências Bibliográficas

- CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 2001.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Nova York: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality on “lingua franca” English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, p. 237-259, 1996.
- GARCEZ, P. de M. A organização da fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, 04(01), p. 66-80, 2006.
- _____. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (Ed.). *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87-122.
- HALL, J. K. Interaction as method and result of language learning. *Language teaching*, 43(02), p. 202-215, 2010.

- LIBERALI, F.; MEGALE, A. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), p. 95-108, 2017.
- MEGALE, A. O Inglês na BNCC: da formação linguística ao ensino bilíngue. São Paulo, 2018. Evento no Instituto Singularidades. São Paulo, SP, 24 nov. 2018.
- MEHAN, H. "What time is it, Denise ?": asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), p. 285-294, 1979.
- _____. The structure of classroom discourse. *Handbook of discourse analysis*, v. 4, p. 119-131. Londres: Academic Press, 1985.
- MICHAELS, S.; CONNOR, C. O. Conceptualizing talk moves as tools: professional development approaches for academically productive discussions. In: RESNICK, L. B.; ASTERHAN, C.; CLARKE, S. N. (Eds.). *Socializing intelligence through talk and dialogue*. Washington DC: American Educational Research Association, 2015. p. 333-348.
- O'CONNOR, C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.
- _____. How'd you figure that...OUT?: What can micro-analysis of discourse tell us about fostering academic language? *Linguistics and education*, 2015.
- RAMOS, I. F. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SALIMEN, P. *A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press, 1975.
- WARING, H. Z. Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), p. 577-594, 2008.
- _____. Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): single case analysis. *Language learning*, 59(4), p. 796-824, 2009.
- ZEMEL, A.; KOSCHMANN, T. Pursuing a question: reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), p. 475-488, 2011.

Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis

Maria Teresa de la Torre Aranda

É mestre em Teaching English as a Second Language (TESL, ensino de inglês como segunda língua) pela School for International Training, Vermont (EUA). 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, 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. Suas áreas de atuação incluem a formação de professores, especialmente em Educação Bilíngue, o desenvolvimento de currículo e a avaliação formativa.

Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis

1. Introdução

Por que avaliamos? Quem avalia? Quem é avaliado? Com que frequência? O que é avaliação formativa? Quais concepções de ensino e aprendizagem sustentam sua prática? Em contextos de Educação Bilíngue, onde duas ou mais línguas são usadas como meio de instrução, em que língua avalio? Quais parâmetros norteiam os processos de avaliação? De que modo o desempenho linguístico do aluno bilíngue alimenta e reflete seu entendimento dos conceitos nas diferentes áreas do conhecimento? De que maneira os critérios de avaliação são construídos e os resultados informados? Qual é a participação dos alunos nessa construção? Que lugar ocupa a auto-avaliação e a avaliação entre pares? E nós, docentes, em que bases assentamos nossas intervenções?

A avaliação é um campo vasto e complexo. Está presente no cotidiano escolar e em outras dimensões de nossa vida. Ela nos coloca diante de uma medida de valor que nos informa o ponto em que nos encontramos face a um desejo ou necessidade e, segundo os critérios que a regem, nos orienta sobre como prosseguir para concretizar uma intenção. Ela se manifesta na natureza quando, por exemplo, uma planta investiga o espaço em que se insere, pendendo para um lado ou outro em busca de uma fresta por onde entre o sol, regulando a satisfação de uma necessidade, anteriormente constatada, pelo alimento que a manterá viva e a fará crescer (LUCKESI, 2012). Da mesma forma, em Educação, investigamos a qualidade

da aprendizagem e aplicamos práticas regulatórias fundadas em um sistema de valores historicamente construído e compartilhado entre os membros de uma comunidade escolar. Questionar os processos de avaliação, refletir sobre a adequação dos critérios utilizados e analisar as evidências coletadas ao longo do processo são ações fundantes de uma concepção de avaliação aliada à aprendizagem, que informe aos alunos onde eles estão, aonde podem chegar e que caminhos têm à disposição para escolher como chegar lá (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Em contextos de Educação Bilíngue, nos quais diferentes áreas do conhecimento são ensinadas na língua adicional (LA), os professores deverão considerar em que medida língua e conteúdo serão avaliados, de maneira independente ou integrada, uma vez que os alunos podem ser capazes de absorver um conceito sem, no entanto, lograrem verbalizar seu entendimento de maneira clara e articulada na língua adicional (MET, 1999). Definir o equilíbrio dessa integração é uma questão central para a avaliação em Educação Bilíngue e determina como os alunos percebem as intencionalidades do professor (COYLE, HOOD e MARSH, 2010). Nesse sentido, é importante entender e nomear os propósitos a que a Educação Bilíngue atende. García e Wei (2015) ressaltam como as demandas de aprendizagem e uso de uma língua vêm se tornando mais complexas no século 21:

Por exemplo, os programas de educação bilíngue e de ‘ensino de segunda língua’ do século XX enfatizavam as habilidades de comunicação. Hoje, entretanto, a ênfase está no desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento em profundidade.

GARCÍA e WEI, 2015, p. 228.¹

Essa mudança de paradigma impacta de maneira significativa a prática docente e a escolha de processos de avaliação que dialoguem com o ensino e nos informem sobre o desempenho dos alunos, com e na língua, de maneira clara e coerente.

As decisões que guiam as escolhas por determinado instrumento ou sistema de avaliação não podem ser tomadas a partir de respostas prontas. Examinar nosso contexto e refletir sobre a experiência à luz das pesquisas na área devem se tornar exercícios implícitos à nossa prática, não para se encontrar modelos ou soluções

¹ Tradução livre pela autora do original “For example, bilingual education and ‘second language education’ programs in the 20th century emphasized communicative skills. Today, however, the emphasis is on the development of critical thinking skills and deep comprehension”.

duradouras, mas para que as perguntas nos orientem na problematização e investigação de modalidades possíveis e viáveis.

Este capítulo discute o que é avaliação formativa e o que as pesquisas revelam sobre seu impacto na aprendizagem; aborda os dilemas que o binômio língua-e-conteúdo acende no docente em contexto de Educação Bilíngue e aponta para algumas escolhas possíveis; finalmente, reflete sobre o papel preponderante do *feedback* no diálogo entre aprendizagem, ensino e avaliação.

2. Avaliação formativa

O termo avaliação formativa foi usado pela primeira vez por Michael Scriven (1967, *apud* WILLIAM, 2011, p. 33) para descrever “o papel que a avaliação poderia desempenhar na melhoria contínua do currículo”. Bloom (1968) e Ames e Ames (1984) também defenderam um olhar individualizado sobre o desempenho do aluno, desvinculado de referências normativas, com ênfase na aprendizagem e não na classificação ou competição (COYLE, HOOD e MARSH, 2010). Avaliação formativa difere significativamente de avaliação somativa em sua função. Enquanto a primeira coleta dados durante a aprendizagem e os utiliza na formação do conhecimento, a somativa retrata um momento específico e emite um juízo de valor, um resultado final (BROOKHART, 2014; COYLE, HOOD e MARSH, 2010). A avaliação formativa, portanto, é processual e contínua, acontece durante a aprendizagem, coleta evidências que informam o planejamento e redirecionam o ensino, e torna o aluno agente desse processo, capacitando-o a se autoavaliar, a entender como melhorar seu desempenho e a atuar sobre a própria aprendizagem:

Uma avaliação funciona de maneira formativa na medida em que evidências sobre as conquistas dos alunos são obtidas, interpretadas, e utilizadas por professores, alunos, ou seus pares para tomar decisões sobre os próximos passos na instrução que tendem a ser melhores ou melhor fundamentadas do que as decisões que eles tomariam na ausência de tais evidências.

WILLIAM, 2011, p. 43.²

2 Tradução livre pela autora do original “An assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have made in the absence of that evidence”.

Há extensa literatura sobre o impacto da avaliação formativa na melhoria do desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas do currículo (WILIAM, 2011). Dentre os inúmeros estudos, uma resenha feita por Lynn e Fuchs (1986, *apud* WILIAM, 2011) sintetizou os resultados coletados de 21 pesquisas diferentes sobre o uso da avaliação formativa para informar o ensino de alunos com necessidades especiais. Essas pesquisas revelaram que a avaliação feita regularmente, de duas a cinco vezes na semana, seguida de ação sobre os resultados obtidos, produzia um aumento substancial na aprendizagem dos alunos. Quando os professores estabeleciam os parâmetros de como analisar os dados e agir sobre eles antes de aplicar a avaliação, os resultados positivos de desempenho chegavam a dobrar. Gráficos evolutivos de acompanhamento individual dos alunos como guia e estímulo para a ação sobre a aprendizagem revelaram resultados ainda mais eficazes (WILIAM, 2011).

Alguns estudiosos, como Popham (2006), Shepard (2008), Broadfoot et al. (1999), sugerem que, em vez de avaliação formativa, se use o termo avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*), pois o termo “formativo” estaria aberto a uma série de interpretações e, embora reflita maior frequência e dê informações para o professor, a avaliação para a aprendizagem informa o próprio aluno sobre onde ele está e como pode prosseguir. O termo foi usado pela primeira vez por Harry Black em 1986, e Rick Stiggins (2005) o popularizou nos Estados Unidos (*apud* WILIAM, 2011). Na Inglaterra, o Assessment Reform Group produziu um documento, em 2002, com os princípios norteadores da avaliação para a aprendizagem cujos pontos fundamentais estão sintetizados a seguir:

- compartilhar as expectativas da aprendizagem com os alunos no início do processo;
- envolver os alunos na autoavaliação e avaliação entre seus pares para que saibam como evoluir;
- declarar os critérios de sucesso de modo que os alunos entendam o que a tarefa demanda e o que a produção deve conter;
- prover *feedback* eficaz, que dê indicações claras sobre a tarefa de aprendizagem, conscientes do impacto que ele terá sobre a autoestima e motivação dos alunos;
- ajustar o ensino levando em consideração os resultados da avaliação.

COYLE, HOOD e MARSH, 2010; WILIAM, 2011.

Independentemente do termo que favorecermos, é importante ter clareza sobre qual é sua natureza e propósito. Adoto aqui a nomenclatura avaliação formativa, por percebê-la corrente nos contextos educacionais locais. Ao referir-me a ela, incluo os descritores acima por entender a avaliação formativa como avaliação durante e para a aprendizagem, em processo dialógico entre docente e aluno, e entre esses e as equipes interdisciplinares envolvidas com a Educação Bilíngue na instituição. Formativo vem de formar, portanto, podemos afirmar que de alguma maneira ela forma, ou contribui para a formação de algo – o ensino de alguém, o aluno e o docente. Não abordarei aqui questões relativas à avaliação somativa, embora reconheça que há um lugar para ela no contexto escolar. A ênfase deste capítulo está nas abordagens para a avaliação formativa, uma vez que, de acordo com as pesquisas referenciadas acima, a avaliação formativa aprimora a aprendizagem a ponto de sustentar também melhores resultados somativos (COYLE, HOOD e MARSH, 2010).

Nessa perspectiva, as práticas de ensino não podem estar dissociadas da avaliação, pois uma informa e alimenta a outra, engajando os participantes em processos reflexivos que olhem para a avaliação como investigação e base regulatória para uma prática transformadora na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. Consideremos o exemplo trazido por Wiliam (2011) sobre uma aula de ciências no Ensino Fundamental 2 no Japão (LEWIS, 2002, *apud* WILIAM, 2011). A unidade de estudo foi programada para um período de 14 aulas. Nas 11 primeiras, os conceitos são ensinados e explorados pelos alunos. Na décima segunda, a professora aplica uma prova, mas em vez de atribuir notas às provas, ela faz anotações sobre o aprendizado e, com base em seus achados, planeja as aulas 13 e 14 como aulas de revisão para a retomada dos conceitos não aprendidos. A frequência com que se mede a temperatura da aprendizagem depende de variáveis que incluem desde a complexidade do assunto estudado até o número de aulas semanais, interesses e habilidades do grupo.

Wiggins e McTighe (2005) propõem um contínuo de avaliação que contemple diferentes tipos de evidência, coletados ao longo de um período e não em um único evento:

- verificações informais e contínuas de compreensão: por exemplo, ao final de uma aula, os alunos respondem a uma pergunta essencial sobre um conceito ou tópico trabalhado para aferir o

quanto foi apreendido e se há necessidade de retomar na aula seguinte;

- observações e diálogos: anotações são feitas pelo professor enquanto os alunos trabalham em grupo; estes também anotam perguntas para si mesmos; professores estabelecem diálogos com e entre os alunos sobre os temas em discussão e anotam suas observações para uso posterior;
- testes curtos e simples, contendo apenas alguns itens sobre o foco da aula para acompanhar a compreensão;
- perguntas abertas que envolvam raciocínio crítico, análise, síntese e conexão;
- tarefas de desempenho autêntico (em curto, médio ou longo prazo): preparar uma apresentação para uma audiência real, usar o repertório (incluindo estratégias e habilidades) para negociar tarefas complexas, trabalhar colaborativamente na resolução de um problema em que se aplique o conhecimento para situações da vida real – por exemplo, como captar a água da chuva na escola.

As tarefas de desempenho autêntico partem de problemas ou situações reais e “proporcionam oportunidades apropriadas para ensaiar, praticar, consultar fontes, receber *feedback*, revisar e refinar desempenho e produções (WIGGINS e MCTIGHE, 2005, p. 154)”.³ Uma avaliação baseada em propostas autênticas de aplicação do conhecimento será conduzida não para produzir respostas já esperadas, do tipo certo ou errado, mas para ativar “um tipo de pensamento divergente em que seja improvável que a solução correta para um problema possa ser estabelecida antes de ele ser proposto” (BLOOM, MADDAUS e HASTINGS, 1981, p. 265, *apud* WIGGINS e MCTIGHE, 2005)”.⁴

3. Conteúdo e língua

Tarefas complexas de aprendizagem, como as exemplificadas na seção anterior, permitem que o conhecimento se revele de maneira mais clara e explícita; entretanto, colocam o educador de um

3 Tradução livre pela autora do original “Allows appropriate opportunities to rehearse, practice, consult resources and get feedback on and refine performances and products”.

4 Tradução livre pela autora do original “[...] a type of divergent thinking [in which] it is unlikely that the right solution to a problem can be set in advance”.

contexto bilíngue diante de um desafio potencialmente complexo – o que avaliar primeiro: conteúdo ou língua?

Short (1993) nos alerta para essa questão e recomenda que o docente adote formas distintas de avaliar o conhecimento de língua e o de conteúdo para determinar se, e quanto, a primeira interfere na demonstração do segundo. Quais abordagens avaliativas nos darão informação confiável para decidir se um elemento está realmente impedindo a compreensão do outro?

Partindo de uma abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 115) nos convidam a voltar aos objetivos estruturantes da unidade, pois “a resposta à pergunta sobre língua e conteúdo será determinada pela relativa prioridade dentre esses objetivos”.⁵ Mesmo dentre objetivos similares sobre determinado conteúdo, é preciso definir que aspecto dele está sendo avaliado: compreensão de ideias principais ou sustentação de argumentos com detalhes e fatos? Estratégias de pesquisa para aprofundar o tema ou análise e interpretação dos dados? A avaliação será oral ou escrita? Quais mídias serão usadas? Com relação à língua, a avaliação é feita diariamente? Que aspecto da competência linguística estamos avaliando?

Em programas de Educação Bilíngue que adotam a abordagem CLIL, o conteúdo é central à unidade e determina quais aspectos da língua serão necessários para explorar os conceitos e conduzir a aprendizagem. Essa interface é descrita pelo tríptico de linguagem: a “**linguagem da** aprendizagem” – necessária para acessar conceitos relacionados ao tópico, por exemplo, a linguagem da ciência e os registros da fala; a “**linguagem para a** aprendizagem” – refere-se ao tipo de linguagem necessária para atuar sobre a aprendizagem em colaboração com seus pares, por exemplo as habilidades para questionar, debater, concordar, discordar etc., ou seja, os atos da fala que envolvem interação com o conteúdo e com os membros do grupo; e, finalmente, a “**linguagem por meio da** aprendizagem”,⁶ quando os alunos são estimulados a dialogar, articular seus pensamentos e envolver-se em um nível mais profundo de entendimento (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 36-37)

5 Tradução livre pela autora do original “[...] the answer to the ‘language and content’ question is determined by the relative priority within those objectives”.

6 Tradução livre pela autora dos conceitos do original: “Language of learning”; “language for learning”; e “language through learning”.

Ensinar língua, portanto, não segue mais um paradigma de progressão gramatical baseada em níveis crescentes de dificuldade. As funções linguísticas vêm da demanda de construir significado a partir do conteúdo, construção que se dá no nível do discurso. “Discurso cria significado [...]. À medida que adquirimos novas áreas de conhecimento, nós adquirimos novas áreas de [...] significado (MOHAN e VAN NAERSSSEN, 1997, p. 2, *apud* COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 37)”.⁷

Nessa modalidade de Educação Bilíngue, a interação entre conteúdo e língua é contínua, e assim deve ser também a avaliação. Sendo esta processual, ela se debruça ora sobre a *linguagem da aprendizagem*, ora sobre o conteúdo. À medida que o professor observa o quanto dessa linguagem os alunos aplicam às tarefas de compreensão de conteúdo, ele monitora o uso da *linguagem para a aprendizagem* e disponibiliza recursos para acesso dos alunos. Estes incluem textos escritos de diversas fontes e mídias, vídeos, *podcasts*, ilustrações, gráficos, livros didáticos etc.

Um debate recorrente sobre avaliação em contextos bilíngues é em que medida o uso da primeira língua é benéfico para que os alunos possam demonstrar seu conhecimento do conteúdo quando a proficiência na língua adicional ainda não lhe permite o mesmo nível de articulação.

García e Wei (2015) argumentam que as práticas translíngues (*translanguaging*) devem ser aceitas na avaliação, uma vez que o repertório de um aluno bilíngue não pode ser medido em uma língua só. A pedagogia por práticas translíngues está centrada nas práticas reais dos bilíngues e promove não só a integração de bilíngues emergentes, mas permite que professores e alunos em diferentes estágios de aprendizagem se envolvam em práticas discursivas complexas para criar significado. Ao fazer uso de todos os seus recursos semióticos, o aprendiz bilíngue torna-se agente de seu aprendizado e desenvolve pensamentos mais profundos (GARCÍA e WEI, 2015).

Coyle, Hood e Marsh (2010) são céticos quanto ao uso da primeira língua nos processos de avaliação. Eles argumentam que a prática contraria os princípios filosóficos e pedagógicos da abordagem CLIL, já que uma das suas propostas é desenvolver a capacidade dos alunos para atuar na língua adicional, “o que inclui encontrar estratégias

7 Tradução livre pela autora do original “Discourse creates meaning [...] As we acquire new areas of knowledge, we acquire new areas of [...] meaning”.

para comunicar e desenvolver raciocínio naquela língua tanto quanto possível (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p.118-119)".⁸ Para que o aluno em estágios iniciais de proficiência linguística na LA possa demonstrar entendimento conceitual de conteúdo, os autores sugerem um contínuo de tarefas avaliativas, partindo das tipologias mais estruturadas até as menos estruturadas e progressivamente mais abertas. Alguns dos exemplos propostos incluem:

- *checklists* de orientação para preparar uma apresentação em *Powerpoint* ou desenhar e ilustrar um ambiente, uma paisagem; em ambos os casos, a lista de instruções tem o duplo propósito de garantir a execução dos passos propostos para a tarefa enquanto repertoria o aluno com a linguagem pertinente ao tópico;
- *prompts* para comentar aspectos de uma imagem, cenário, animal, fenômeno geográfico etc.: Acredito que..., na foto vejo..., Parece que..., Acho que é possível por..., Isso se deve a... (language for learning);
- unir duas partes de uma mesma sentença para compor, por exemplo, uma coordenada matemática;
- descrever itens de um diagrama;
- assistir a um documentário e preencher um quadro com informação pertinente. (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 122-128)

É interessante observar que essas avaliações podem ser feitas individualmente, em pares ou em pequenos grupos. Em um segundo momento, elas servem de subsídio para tarefas mais elaboradas, por exemplo, escrever parágrafos descritivos sobre uma das ilustrações ou diagramas, ou expandir os itens de uma *checklist* em pequenos textos expositivos, ações acompanhadas de *self-, peer- e teacher feedback*.

4. O papel do *feedback*

Feedback é informação fornecida por um colega, professor, livro, pai, mãe, por si mesmo ou por uma experiência a respeito de algum aspecto do desempenho ou entendimento de uma pessoa. Seu propósito é reduzir discrepâncias entre o que se sabe em determinado momento e o objetivo desejado (HATTIE e TIMPERLEY,

⁸ Tradução livre pela autora do original "[...] which includes finding strategies to communicate and developing thinking as far as possible in that language".

2007). *Feedback* é um componente potente de um ciclo de avaliação formativa, e seus efeitos podem ser benéficos, neutros ou contraproducentes, segundo sua qualidade ou tipo, frequência e aplicação. Um bom *feedback* dá ao aluno informação que ele entende e pode usar, ou seja, deve ser claro e explícito o suficiente para que o aluno saiba agir sobre ele (BROOKHART, 2017). Apontar o incorreto sem indicar caminhos para modificá-lo não é suficiente. “*Feedback* funciona de maneira formativa apenas se a informação devolvida ao aluno é usada por ele para melhorar seu desempenho (WILLIAM, 2011, p. 120)”.⁹

Compor um *feedback* eficaz, portanto, não é uma tarefa simples para o professor. Hattie e Timperley (2007) propõem três perguntas para guiar um *feedback* formativo: “Para onde vou?”, “Onde estou agora?” e “Como fecho esse *gap*?”. O que dizer em resposta a essas perguntas e como dizê-lo – clareza, especificidade, escolha das palavras e tom – impactam diretamente o efeito do *feedback* nos alunos (BROOKHART, 2017).

Para responder às três perguntas anteriores e melhorar a aprendizagem, Hattie e Timperley (2007) descrevem quatro dimensões em que atua o *feedback*:

- a dimensão da **tarefa**: descreve quão bem ela foi executada; inclui informação sobre a qualidade e correção do trabalho;
- a dimensão do **processo** envolvido no entendimento da proposta: possibilita transferência de estratégias e estimula o “aprender a aprender”;
- a dimensão da **autorregulação**: monitora e redireciona as ações dos alunos, que controlam a própria aprendizagem;
- a dimensão **pessoal**: avaliações pessoais sobre o alunos, por exemplo, “Como você é criativo”.

Das quatro dimensões, os autores sustentam que o *feedback* sobre a dimensão pessoal é o menos eficaz, pois não está relacionado ao desempenho da tarefa em si. O *feedback* sobre o processo e a autorregulação são potentes, pois permitem aos alunos um processamento profundo das ações e caminhos envolvidos no desempenho das tarefas. A dimensão do *feedback* sobre a tarefa ou produto nem sempre tem a mesma eficácia, por abordar aspectos específicos que nem sempre são

⁹ Tradução livre pela autora do original “Feedback functions formatively only if the information fed back to the learner is used by the learner in improving performance”.

transferíveis para outras tarefas. Além disso, muitas vezes os professores misturam informações sobre a tarefa com comentários pessoais sobre o aluno, “Bom garoto, isto está correto” (BENNETT e KELL, 1989, *apud* HATTIE e TIMPERLEY, 2007, p. 91).¹⁰

Vale ainda salientar dois aspectos críticos sobre *feedback*: a quantidade e o momento adequado. Ter clareza sobre o foco do *feedback* pode nos ajudar a mensurar o “quando” e o “quanto”. Por exemplo, se o objetivo central do *feedback* está em comparar duas versões de um trabalho, em processo, de um mesmo aluno, apontar os aspectos de avanço da segunda versão sobre a primeira alinha o foco e dá clareza a ele sobre o que fazer a seguir. Devolver um trabalho com excessivas correções ou apontamentos não pertinentes ao tópico ensinado no momento confunde o aluno e pode desmotivá-lo a agir sobre o *feedback* (BROOKHART, 2017).

O *feedback* pode ser individual ou em grupo, oral ou escrito. Envolver os alunos como participantes ativos nos processos de *feedback* desenvolve a reflexão e a autorregulação, pois coloca esses mecanismos internos em diálogo com os mecanismos externos trazidos pelo professor. Uma estratégia para ativar esses mecanismos é abrir um espaço para os comentários reflexivos do aluno sobre sua produção escrita ao lado dos comentários do professor sobre essa mesma produção. Essa prática, quando feita de maneira sistemática, educa os alunos para o *feedback* dialógico, um recurso adicional para desenvolver estratégias metacognitivas e ações formadoras que os tornem independentes em suas produções (RODWAY, 2017).

5. Considerações finais

No início do capítulo levantei perguntas sobre avaliação em contextos bilíngues não para oferecer as respostas, mas para nortear a reflexão sobre aspectos complexos da avaliação, sobretudo em contextos de Educação Bilíngue. Acrescentei à discussão a concepção de avaliação formativa como aliada da aprendizagem, por acreditar que ensinar e avaliar não se separam; caminham lado a lado, em constante diálogo. Para isso, o papel do *feedback* na Educação Bilíngue é fundamental, pois dá voz aos alunos e media as interações com a(s) língua(s) e com o conteúdo nas diferentes línguas. Por fim,

¹⁰ Tradução livre pela autora do original “Good boy, that is correct”.

o olhar atento dos docentes para como os alunos entendem e agem sobre o *feedback* é decisivo na transformação de seu desempenho.

No livro *Por uma pedagogia da pergunta* (2017), Freire e Faundez compartilham reflexões e indagações sobre suas experiências e sobre Educação. Discutem em diálogo a questão da pergunta e de como a sala de aula comumente se torna o lugar das respostas e não das perguntas. Recordam-nos que os alunos aprendem na curiosidade, e quem ensina deveria saber fazer as perguntas essenciais, as que constituem o caminho do conhecimento. Empresto dos mestres inspiradores as palavras para a reflexão final, de modo que o ciclo se feche em círculo, retornando às perguntas, mas pensando-as de um outro lugar.

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos.

FREIRE e FAUNDEZ, 2017.

Referências Bibliográficas

BROOKHART, S. M. *How to design questions and tasks to assess student thinking*. Alexandria: ASCD, 2014.

_____. *How to give effective feedback to your students*. 2 ed. Alexandria: ASCD, 2017.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. Assessment issues in CLIL. *CLIL: Content and language integrated learning*, 6, p. 112-132. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FREIRE, P. E.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017, 84 p.

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

- GARCÍA, O.; WEL, Li. Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: WRIGHT, W.; BOUN, S; GARCÍA, O. (Eds.). *Handbook of bilingual education*. Malden, MA: John Wiley, 2015. p. 223-240. Disponível em: <<https://ofeliagarcia.org/publications/>>. Acesso em: 18 maio 2019.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112, 2007.
- LUCKESI, C. Avaliação como base para um sistema regulatório de sucesso. *Revista Pátio*, Ensino Fundamental, ano XVI, n. 63, p. 6-9. Porto Alegre: Grupo A Educação S/A, ago.-out., 2012.
- MET, M. Content-based instruction: defining terms, making decisions. *NFLC Reports*. Washington, DC.: The National Foreign Language Center, 1999.
- RODWAY, C. L. Encouraging active participation in dialogic feedback through assessment as learning. *Journal of Response to Writing*, 3 (2), p. 74-92, 2017.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- SHORT, D. Assessing integrated content and language instruction. *TESOL Quarterly*, vol. 27, n. 4, p. 627-656. TESOL, 1993.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding by design*. Nova Jersey: Pearson Education, 2005.
- WILIAM, D. *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree, 2011.



A Fundação Santillana realiza e apoia iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Educação e da cultura. Para isso, incentiva a produção e difusão de conhecimento sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem.

Sua atuação enfoca a superação das desigualdades educacionais, baseada na certeza de que a Educação é o motor do desenvolvimento de um Brasil mais justo, democrático e sustentável. Por isso, as ações compreendem também a disseminação dos conhecimentos, para que gestores de instituições públicas e privadas, professores e toda a sociedade civil possam estar munidos de informações de qualidade para contribuir com a defesa da Educação de excelência para todos.

Fomenta o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, pais e alunos em diferentes instâncias e regiões do País por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas. Também incentiva premiações que buscam a valorização de professores e gestores.

Criada em 1979, atua na Espanha e em cinco países da América Latina. No Brasil desde 2008, trabalha em parceria com organizações nacionais e internacionais no desenvolvimento de projetos e obras de referência nas temáticas educacionais e da cultura.

Nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico em todo o mundo. É notória a expansão do ensino de algumas línguas, compreendidas como bens culturais de muito valor no mercado linguístico. Evidencia-se um crescimento significativo, no Brasil, de escolas bilingues que têm como meio de instrução línguas de prestígio. No entanto, o número de pesquisas em cenário nacional que forneçam subsídios para que se tenha uma melhor compreensão desse fenômeno é, ainda, muito escassa. Nessa direção, os textos que compõem este livro têm como objetivo minimizar essa lacuna. Esperamos que eles sejam capazes de revelar a possibilidade de olharmos para o contexto brasileiro e reconhecermos nossos avanços, lacunas e expectativas como comunidade implicada no fazer pedagógico e que possamos desenvolver um olhar informado e investigativo para o que ocorre em nossos próprios contextos.

Antonieta Megale
Organização