



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

ANA CRISTINA BONETTI BRASIL SOARES

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL
PROMOVENDO ENCONTROS EM BUSCA DE ALTOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
LINGUÍSTICA E ACADÊMICA

CASCAVEL – PR
2021

ANA CRISTINA BONETTI BRASIL SOARES

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL
PROMOVENDO ENCONTROS EM BUSCA DE ALTOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
LINGUÍSTICA E ACADÊMICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem - Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin

CASCADEL - PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Brasil Soares, Ana Cristina Bonetti

Educação Bilingue no Brasil : promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica / Ana Cristina Bonetti Brasil Soares; orientador(a), Beatriz Helena Dal Molin, 2021.
150 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Educação bilingue. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Competências para o século XXI. I. Dal Molin, Beatriz Helena . II. Título.

ANA CRISTINA BONETTI BRASIL SOARES

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL:
PROMOVENDO ENCONTROS EM BUSCA DE ALTOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
LINGUÍSTICA E ACADÊMICA**

Esta dissertação foi considerada adequada para obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 23 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a todos os sujeitos bilíngues que se descobrem ao longo da vida como seres de dois mundos: um por nascimento e outro devido ao transcurso da vida.

AGRADECIMENTOS

A meu esposo e filhos, que abriram mão de nosso tempo em família e não mediram esforços a fim de me apoiarem na realização desta pesquisa.

A professora Beatriz Helena Dal Molin, por me permitir colher as flores plantadas no jardim do meu coração.

Aos mestres desta Instituição de Ensino que deixaram suas marcas ao longo dos caminhos que trilhamos juntos.

Aos professores, companheiros de profissão, que com coragem enfrentam as batalhas de cada dia com determinação, dedicação e amor.

A meus alunos, que compartilharam comigo da aventura de aprender e estiveram comigo como meus companheiros de jornada.

A todos os que de alguma forma tocaram minha vida e dividiram comigo o amor pela educação.

“Aprender uma outra língua não é aprender palavras diferentes para as mesmas coisas, mas aprender outra maneira de pensar sobre as coisas.”

Flora Lewis

BRASIL SOARES, Ana Cristina Bonetti. **Educação bilíngue no Brasil: promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica.** 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientador: Beatriz Helena Dal Molin

Data de defesa: 23 de fevereiro de 2021

RESUMO

A educação bilíngue tem se difundido rapidamente no Brasil nas últimas décadas, visando a atender as demandas de uma sociedade global que exige cada vez mais que seus membros interajam em múltiplos contextos. Entretanto, percebeu-se que esta modalidade de ensino ainda se encontra em fase de construção em nosso país, sem que houvesse até então uma legislação que a amparasse e uma definição teórica clara que a sustentasse. O presente estudo surgiu da necessidade de se discutir parâmetros norteadores da educação bilíngue no Brasil, e tem como principal objetivo refletir sobre esse fenômeno a fim de apontar encaminhamentos teórico-metodológicos adequados à consecução do seu propósito. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, em que postulados de autores nacionais e estrangeiros foram trazidos à discussão, tais como Krashen (1982), Swain (1985), Leffa (1988;1999; 2012), Baker (2001), Lyster (2007, 2012), Cummins (2009), García (2009), Moura (2009), Malone (2012) e Grosjean (2013). Como resultado desta pesquisa, entende-se que: 1 - O cidadão do século XXI deve ser capaz de comunicar-se e interagir nos mais diversos contextos de atuação humana, em língua materna e línguas adicionais, fazendo uso de tecnologias e do conhecimento científico, construindo sua própria cultura, respeitando culturas diversas, agindo com autonomia e desenvolvendo suas competências socioemocionais, na relação consigo mesmo e com o outro; 2 – A educação bilíngue tem o papel de formar este cidadão, por meio do desenvolvimento de proficiência linguística e acadêmica, bem como da construção de uma consciência multicultural e, para tanto, deve se organizar a partir de experimentações pedagógicas apropriadas a tais ensejos; 3 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, atualmente em processo de homologação, se constituem em um importante marco histórico para a normatização da oferta da educação bi/plurilíngue em nosso país, e traz avanços e desafios para esse segmento.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Ensino e aprendizagem de línguas. Competências para o século XXI.

BRASIL SOARES, Ana Cristina Bonetti. **Educação bilíngue no Brasil: promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica.** 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientador: Beatriz Helena Dal Molin

Data de defesa: 23 de fevereiro de 2021

ABSTRACT

Bilingual Education has spread out quickly through Brazil in the last decades, as an answer to the demands of a global society that requires from its members the ability to interact in multiple contexts. However, this modality of education is still in its initial construction phase, in need of legal regulations and a clear theoretical basis to support it. This research comes from this need of discussing guiding parameters for bilingual education in Brazil and has as its main objective to reflect upon the bilingual education phenomenon, pointing to theoretical-methodological approaches appropriated to its purpose. In order to reach this goal, this exploratory and bibliographical research was organized, in which national and foreign researchers were brought to the table, as Krashen (1982), Swain (1985), Leffa (1988; 1999; 2012), Baker (2001), Lyster (2007, 2012), Cummins (2009), García (2009), Moura (2009), Malone (2012) and Grosjean (2013). As results we gather that: 1 – 21st-century citizens must be able to communicate and interact in every context, in their first and additional language, through technologies and scientific knowledge, building their own culture and respecting other cultures, acting autonomously, and developing their socioemotional skills, in their interaction to themselves and toward others; 2 – Bilingual education has the role of forming this citizen, through the development of linguistic and academic proficiency, as well as multicultural awareness and, to do so, must organize appropriated pedagogical experimentations; 3 – National Curricular Guidelines for Plurilingual Education, currently in the way to be homologated, represent an important historical milestone towards bi/plurilingual education normalization in our country, bringing advancements and challenges to this segment.

Keywords: Bilingual education. Language teaching and learning. 21st-century skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências segundo Partnership for 21st Century Skills	35
Figura 2 – Competências para o século XXI.....	39
Figura 3 – Aspectos essenciais da educação bilíngue.....	64
Figura 4 – Níveis de proficiência ACTFL.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências segundo o DeSeCo – UNESCO.....	32
Quadro 2 – Dez novas competências para ensinar	32
Quadro 3 – Os sete saberes necessários à educação do futuro	33
Quadro 4 – Saberes básicos para todo cidadão do século XXI.....	34
Quadro 5 – Competências para a aprendizagem ao longo da vida.....	34
Quadro 6 – Competências gerais da educação básica – BNCC.....	36
Quadro 7 – Comparação entre as habilidades de fala de um Intermediário Baixo e um Intermediário Médio, segundo a matriz do ACTFL.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – AN INVITATION TO OUR MEETINGS.....	11
1 MEETING ONE: FAMILY REUNION.....	21
1.1 REUNINDO FAMILIARES DE TODOS OS CANTOS.....	21
1.2 A CONEXÃO ENTRE FAMILIARES: UNIDOS EM DELEUZE.....	23
1.3 A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.....	28
1.4 A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA PARA ALÉM DE UM MÉTODO.....	40
2 MEETING TWO: BUSINESS MEETING.....	49
2.1 O NEGÓCIO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	49
2.2 PRIMEIRO ITEM EM PAUTA: O QUE É O BILINGUISMO.....	49
2.3 SEGUNDO ITEM EM PAUTA: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS PARTICULARIDADES.....	53
3 MEETING THREE: PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	63
3.1 INSTRUÇÃO CENTRADA NO CONTEÚDO OU NA FORMA?.....	65
3.2 A BUSCA PELO EQUILÍBRIO.....	70
4 MEETING FOUR: HAPPY HOUR.....	83
4.1 PRIMEIRA RODADA: O ALICERCE DAS DCNEP.....	85
4.2 SEGUNDA RODADA: NA FORMA DA LEI.....	91
4.3 SAIDEIRA: PARA TERMINAR.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO A – PRIMEIRA VERSÃO – DCNEB.....	109
ANEXO B – VERSÃO FINAL – DCNEP.....	124

INTRODUÇÃO

AN INVITATION TO OUR MEETINGS

Avançamos a cada dia na construção de uma nova página da história. Há alguns séculos, uma grande nação era edificada por meio do fortalecimento de sua soberania, de sua independência em relação a fatores externos, de sua proeminência entre outras que competiam por um lugar de destaque na política e na economia mundial. A concorrência ainda perdura, mas de certa forma sob outros termos. O mundo pós-moderno construiu uma relação entre as nações a que se costumou chamar de globalização. Relações desiguais ainda se mantêm, mas, para conquistar um espaço nesse mundo global, é preciso que cada Estado esteja conectado a essa rede internacional, que, como afirma Rajagopalan (2003), ultrapassa as fronteiras legais e as inúmeras barreiras comerciais, econômicas e culturais.

É nesse mundo globalizado que vivemos. Um mundo volátil, dinâmico, que exige de seus cidadãos, neste século XXI, o desenvolvimento de competências que atendam às demandas de uma nova ordem social. A comunicação é uma delas. Uma chave que abre portas, constrói pontes e sobrepuja isolamentos. Como explicaram Deleuze e Guattari (1995a), chegamos ao momento em que o “eu” já não tem mais tamanha importância. Agora somos nós. Cada um de nós sendo ajudados, aspirados, multiplicados. A multiplicidade ecoando por essa rede ilimitada de conexões que nos levam e trazem em uma velocidade nunca vista.

É a partir dessa realidade que uma nova educação passou a exigir novos paradigmas. Já não basta ler, escrever e contar; é preciso aprender a aprender. Já não basta falar bem em público, é preciso falar com todos os públicos. Já não basta ser um aluno de destaque; é preciso ser capaz de colaborar em uma equipe que produza resultados de destaque. Não preparamos alunos para ocupar uma posição na sociedade, mas para assumir e conquistar, dialogar e interagir, criar e construir, para ser a diferença, para ir além das paredes de sua comunidade. É nesse contexto caracterizado pela internacionalização que se fazem necessárias novas experimentações com o objetivo de formar cidadãos aptos a exercer sua cidadania global. E será no contato com o outro que esse cidadão será formado (VYGOTSKY, 1994)¹.

¹ VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Em meio a essa complexa rede, surge a necessidade de se efetivar uma educação bilíngue de qualidade nas escolas brasileiras. Não estamos falando do ensino bilíngue para manutenção de privilégios, mas de uma educação bilíngue emancipadora, que abre possibilidades de formação de novas e múltiplas conexões. A educação bilíngue tem se difundido no Brasil de modo muito rápido nos últimos anos. Mas grande parte dos programas bilíngues organizados têm origem em uma educação para uma minoria privilegiada. Algumas iniciativas para a implementação do ensino bilíngue em redes públicas têm sido lançadas. Entretanto, estamos ainda dando os primeiros passos rumo à construção de uma política educacional segura sob a qual edificar essa nova modalidade de ensino.

Minha jornada neste campo iniciou-se em 2015, quando fui convidada a lecionar no programa de imersão bilíngue Português/Inglês no Estado de Utah, EUA (*Utah Dual Language Immersion Program* – daqui por diante *DLI Program*). Meus anos de experiência no magistério e no ensino de inglês como segunda língua no Brasil haviam me ensinado muito, mas nada como o que eu viria a descobrir nesta nova experiência. Após três anos de intensa formação e treinamento no *DLI Program*, percebi que ainda havia muito a aprender e que uma nova etapa profissional repleta de possibilidades estava à frente.

De volta ao Brasil, dediquei-me a compreender e pesquisar de que modo a educação bilíngue vem sendo construída no país. Surgiu então o desejo de contribuir para com as discussões realizadas em território nacional. Isto motivou-me a aprofundar-me no tema e desenvolver uma pesquisa que pudesse somar à produção científica já em curso, a partir dos conhecimentos obtidos em minha formação e experiência ao atuar nesta modalidade de ensino. De fato, ecoa em mim a crença de que é impossível participar ativamente na sociedade contemporânea sem desenvolver competências comunicativas para o bi/multilinguismo.

Aprender uma segunda língua atualmente não é mais um luxo ou um diferencial: é uma necessidade. Na verdade, o Brasil está entre os poucos países do mundo de população majoritariamente monolíngue. De acordo com Cummins (2009), estima-se que cerca de 70% da população mundial seja bilíngue. O autor afirma ainda que a educação bilíngue em si não é um fenômeno recente; sua história remonta à

cultura greco-romana e se estende até os dias de hoje sob diversas formas e modelos².

As possibilidades de organização de programas bilíngues são diversas e variam de acordo com o objetivo a que cada um se propõe. Observemos o exemplo do Canadá, em que a educação bilíngue de imersão surgiu nos anos 60, a partir da necessidade de se conciliar as comunidades falantes de inglês e francês, ambas línguas oficiais do país. Nos Estados Unidos, grande parte dos programas bilíngues desenvolvidos se originam a partir do desafio de se integrar imigrantes de todo o mundo, falantes de diversas línguas, ao sistema educacional e à sociedade norte-americana. Na Europa, onde o contato entre as culturas e nações é frequente, e as fronteiras estão sendo cada vez mais apagadas, a maioria das escolas oferece ensino bilíngue ou multilíngue, muitas vezes também com o objetivo de manutenção da língua materna de sua comunidade e valorização das raízes culturais. Nesses países em questão, inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas há várias décadas, não apenas para ampliar o arcabouço teórico que fundamenta a educação bilíngue, como também para identificar e desenvolver práticas e políticas educacionais que garantam sucesso ao processo educativo. A título de exemplo, temos as extensas pesquisas de Cummins, no Canadá, estudando o desenvolvimento da linguagem e o letramento de aprendizes de segunda língua, com ênfase nos programas de imersão³. Nos Estados Unidos, destacamos as contribuições de García, cujas produções abrangem um amplo escopo de pesquisa, das políticas educacionais para a educação bilíngue às questões sociológicas e culturais⁴. Na Europa, Grosjean trouxe diversas contribuições relacionadas aos efeitos do bilinguismo e biculturalismo no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade⁵.

² Cummins (2009) lista diversas possibilidades de organização de programas bilíngues, ou modelos para a educação bilíngue, de acordo com o perfil dos alunos (maioria ou minoria linguística, grupos dominantes ou subordinados), com os objetivos do programa (enriquecimento ou remediação, manutenção ou de transição) e ainda com a estrutura organizacional (entrada tardia, saída antecipada, imersão ou submersão).

³ CUMMINS, J. **Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. **Language learning and bilingualism**. Tokyo: Sophia University, 1991.

⁴ GARCÍA, O., & KLEIFGEN, J. **Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs and practices for English Learners**. New York: Teachers College Press, 2018.

García, O. and Li Wei. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

⁵ GROSJEAN, F. **A journey in Languages and Cultures: The life of a bicultural bilingual**. Oxford: Oxford University Press, 2019.

GROSJEAN, F. **Parler plusieurs langues: le monde des bilingues**. Paris: Albin Michel, 2015.

O Brasil já foi um país que valorizava o multilinguismo, conforme explicado por Leffa (1999). A ênfase ao ensino de línguas durante o Brasil colônia e o período imperial foi expressiva. Contudo, a pretensa necessidade de se fortalecer uma “soberania” nacional, em que a unificação da língua seria um elemento capaz de unir também a nação, fez com que houvesse um declínio do incentivo ao ensino de línguas estrangeiras no país. Criou-se então o que Moura (2009) chamou de mito do monolinguismo⁶. Apenas mais recentemente é que temos retomado o diálogo acerca da necessidade de abraçarmos o multilinguismo como um fenômeno concreto, real e necessário em território nacional.

No Brasil, desde o final do século XX, é possível identificar experiências de educação bilíngue nascendo da necessidade de preservação da cultura e da língua de minorias, como é o caso da educação indígena e das zonas de fronteira. Paralelamente a isso, percebe-se o intenso movimento de disseminação da educação bilíngue de surdos, integrando as comunidades surda e ouvinte no domínio da Língua Brasileira de Sinais. Sob a influência da globalização, entendida como um processo de integração social, econômica, cultural, ideológica e política, em que múltiplas conexões se estabelecem nesse mundo global, torna-se imprescindível que o cidadão do século XXI possa comunicar-se em diferentes contextos. É com este objetivo principal que se difundem hoje por todo o país programas de educação bilíngue de línguas de prestígio⁷, cujo principal objetivo é formar cidadãos do mundo, falantes de

⁶ De acordo com Moura (2009), ainda que o Brasil seja um país pluricultural, formado por povos de diversas origens, culturas e línguas, a construção de uma identidade nacional forçou a sociedade a acreditar na ilusão de um monolinguismo como elemento constitutivo da união nacional e uma convivência pacífica e harmoniosa entre esses povos. Línguas e culturas de grupos minoritários foram apagadas em prol de uma chamada soberania nacional. As gerações seguintes de descendentes dessas minorias acabaram se acostumando com o caráter folclórico de sua ascendência, cedendo à valorização do monolinguismo como forma de promover a diminuição das diferenças entre indivíduos e grupos sociais.

Sabe-se que há mais de 300 línguas sendo faladas no país hoje, sendo 274 delas indígenas, estas representando apenas 0.2% da população, como afirmou Cavalcanti (2009). Carecemos de estudos que dimensionem mais precisamente a porcentagem da população brasileira que se declara bilíngue. Entretanto, a título de ilustração, no tocante à língua inglesa, estudos do *British Council* (2014) apontam que apenas 5% dos brasileiros são fluentes nessa segunda língua.

(CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*. vol.15, pp.385-417, 1999).

⁷ O conceito de educação bilíngue de prestígio ou de elite é explicada por Megale (2018) como aquela em que a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em uma língua estrangeira de prestígio internacional.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The specialist*. Vol.39, n.2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em 10/10/2019.

línguas estrangeiras socialmente valorizadas, preparados para atuar nas diversas áreas que envolvam relações inter e multiculturais. Entretanto, a velocidade com que esses programas bilíngues têm se multiplicado faz com que haja ainda muitas lacunas a serem preenchidas.

Por tratar-se de uma modalidade de ensino recente no país e ainda em processo de regulamentação por uma legislação educacional, vemos que muitas vezes carecemos de clareza quanto à constituição da identidade de uma instituição bilíngue e a concretização de uma proposta pedagógica adequada às nossas necessidades. Tornou-se muito comum para algumas escolas aderir a um programa bilíngue já desenvolvido por outra instituição, sem que se analise mais profundamente se tal metodologia é pertinente e adequada ao seu contexto. Da mesma forma, tais iniciativas de ensino bilíngue algumas vezes não consideram com a devida profundidade os fundamentos teóricos referentes ao processo de aquisição de segunda língua e suas especificidades, ou não estão munidas das estratégias metodológicas capazes de efetivar o objetivo de se desenvolver uma educação bilíngue de qualidade. Afinal, uma educação bilíngue propriamente dita vai muito além do ouvir e do falar uma segunda língua em sala de aula. É preciso toda uma conjugação de elementos que promovam uma vivência que ultrapasse as paredes da sala de aula e possibilite múltiplas conexões com o mundo em que vivemos.

Dada a recenticidade deste fenômeno em nosso país, ainda há necessidade de que mais estudos sejam realizados nesta área por pesquisadores brasileiros. O número de pesquisas e publicações em solo nacional ainda não é suficiente para acolher toda a gama de aspectos envolvidos nesse processo de análise e construção de uma educação bilíngue. A fim de se mapear as pesquisas desenvolvidas em solo nacional até então, realizou-se uma revisão bibliográfica da produção científica nacional na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) do MEC (Ministério da Educação), na plataforma Catálogo de teses e dissertações, incluindo trabalhos publicados entre os anos de 2009 e 2019. Observou-se que algumas pesquisas buscaram categorizar os tipos de modelos bilíngues que caracterizam cada programa⁸. Outras observaram e analisaram

⁸ Como, por exemplo: Moura (2009) e Andrade (2015).

ANDRADE, A. C. de. **A globalização chegou à infância: ensino infantil bilíngue**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa De Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

iniciativas específicas de determinadas instituições, explicando a estrutura e organização do programa, bem como os elementos que as qualificam como bons modelos de educação bilíngue⁹. Outros estudos ainda procedem à análise dos discursos presentes na apresentação das propostas pedagógicas de instituições escolares bilíngues da iniciativa privada, voltadas ao mercado consumidor de maior prestígio social¹⁰. Todos esses estudos têm trazido importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da educação bilíngue.

A partir desse contexto, entendemos que é preciso lançar-se à investigação de outro nicho de possibilidades e demandas dessa modalidade de ensino. O presente estudo faz-se necessário para agregar contribuições que possam levar ao aprofundamento de discussões teóricas e consideração de aspectos de ordem prática desse processo. É nossa crença que é preciso conhecer o que já está em debate no Brasil e trazer à mesa novas discussões e teorias que estão sendo desenvolvidas por pesquisadores da área em todo o mundo.

Assim o objetivo geral deste estudo está centrado em refletir sobre o fenômeno da educação bilíngue para apontar encaminhamentos teórico-metodológicos adequados à consecução de seu propósito. Para tanto, é preciso: a) compreender o contexto do século XXI e as demandas educacionais que emergem desse novo momento histórico; b) analisar os fundamentos e princípios básicos da educação bilíngue; c) contextualizar contribuições desenvolvidas por pesquisadores estrangeiros e ainda pouco divulgadas em nosso país à luz das necessidades da educação brasileira, com particular ênfase nas contribuições de Lyster (2007, 2012);

⁹ BITENCOURT, A. C. C. L.. **Escola bilíngue pública**: Um estudo sobre a internacionalização curricular. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

MONTEIRO, K. F. **Centros de aprendizagem**: transdisciplinaridade na educação bilíngue. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

¹⁰ FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível** – Um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GARCIA, B. R. V. **Por que quanto mais cedo melhor?** Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

HAZIN, A. C. de M. **Discursos sobre a língua inglesa como segunda língua na educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

STORTO, A. C. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue**: a perspectiva das escolas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

e d) discutir a normatização da educação bilíngue no Brasil por meio da revisão de proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

Este estudo situa-se no âmbito da pesquisa em Linguística Aplicada (LA), que, como preconiza Rojo (2006), deve se ocupar de problemas de relevância social, de modo transdisciplinar, para contribuir para uma melhor qualidade de vida dos sujeitos. Em se tratando especificamente do ensino de segunda língua, Kumaravadivelu (2006) aponta para a necessidade de a LA se debruçar sobre a realidade emergente mundial para estudar o fenômeno do uso global, bem como local, das línguas de prestígio, notadamente o inglês, a quem é atribuído atualmente o valor de língua franca. Nesta perspectiva, afirmamos a importância de se abordar a educação bilíngue como fator essencial para a educação do século XXI, e que necessita da atenção adequada dos pesquisadores para ser compreendida e desenvolvida.

A presente pesquisa será definida a partir das classificações postuladas por Silveira e Córdova *in* Gerhardt e Silveira (2009). Primeiramente, ela se caracteriza por ser de natureza qualitativa e básica. Qualitativa porque busca compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na explicação e compreensão da dinâmica das relações sociais. Básica porque tem por objetivo gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da pesquisa na área, mas que não foram forjados pela aplicação prática no desenvolvimento deste estudo, embora estabeleçam bases valiosas à transformação da experimentação educativa. Classifica-se como sendo exploratória, de cunho bibliográfico, com a finalidade de identificar um problema e compreendê-lo a partir de conhecimentos teóricos já construídos por autores estudiosos do tema, elencados mais adiante. Busca apresentar pontos de convergência entre os conceitos postulados por diferentes pesquisadores, na tentativa de se estabelecer um referencial teórico consistente que sirva de base para práticas coerentes às demandas e especificidades da educação bilíngue.

Entendemos também este estudo sob a ótica pós-positivista defendida por Creswell (2007)¹¹, reconhecendo que não há verdade absoluta no que tange à construção do conhecimento. A problemática estudada é considerada a partir do

¹¹ CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

paradigma interpretativista que, conforme esclarece Moita Lopes (1994)¹², busca compreender causas, estabelecer relações e apontar novos caminhos na abordagem do tema. Nesse sentido, para além de mera observação dos fenômenos em estudo, o pesquisador os interpreta a partir do repertório construído, atribuindo-lhes sentido e ressignificando-os.

Para tratar de uma problemática tão atual e complexa, utilizamos como linha teórica os construtos filosóficos de Gilles Deleuze, muitas vezes em parceria com Félix Guattari, e seus conceitos de diferença, repetição, rizoma, desterritorialização e reterritorialização. Seu pensamento filosófico foi capaz de apontar caminhos para a discussão das multiplicidades envolvidas no contexto da educação bilíngue.

Para este estudo utilizamos também publicações científicas de diversos autores contemporâneos - brasileiros e estrangeiros - que versam sobre a educação bilíngue, apresentando teorias de aquisição da segunda língua, dados históricos sobre essa modalidade de ensino no Brasil e em outros países do mundo, relatos de experiências e resenhas de políticas educacionais sobre essa modalidade de ensino, bem como discussões sobre práticas e estratégias metodológicas de sucesso. Dentre eles destacamos Krashen (1982), Swain (1985), Leffa (2012; 1999; 1988), Baker (2001), Lyster (2007, 2012), Cummins (2009), García (2009), Moura (2009), Malone (2012) e Grosjean (2013).

Os dados a serem analisados e comparados nesta pesquisa foram selecionados a partir do levantamento bibliográfico realizado pela pesquisadora em publicações de diferentes autores estudiosos do tema, tanto no Catálogo de teses e dissertações da CAPES quanto nos referenciais teóricos estudados durante minha formação enquanto professora de imersão bilíngue no Estado de Utah. Realizamos um trabalho de pesquisa com o objetivo de recolher informações sobre o problema em questão e construir uma rede de conhecimentos capaz de auxiliar na organização de propostas de educação bilíngue no país.

As perguntas que nortearam esta pesquisa são: Quais as demandas educacionais que emergem das novas relações sociais do século XXI?; Que competências são necessárias ao cidadão global do século XXI e de que forma uma educação bilíngue se faz necessária neste contexto?; Que princípios devem servir

¹² MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

como fundamento para uma educação bilíngue que atenda às necessidades do mundo contemporâneo?

Primeiramente elegemos as principais obras teóricas e autores a serem utilizados como referência para a pesquisa. Em seguida, procedemos a uma leitura e estudo minucioso do conteúdo de tais obras, selecionando elementos que viabilizem respostas às perguntas de pesquisa. Os conteúdos selecionados foram então analisados por meio de comparações entre os autores, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre as teorias. Verificamos quais teorias já se encontram em discussão no Brasil e que outras são relevantes para serem trazidas à discussão no cenário nacional com o objetivo de fundamentar as pesquisas em nosso país.

Buscamos então conhecer e debater a proposta de resolução que visa a estabelecer as Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue no Brasil, identificando os avanços e desafios que ela traz para a organização dessa modalidade de ensino em nosso país.

Nosso convite aos leitores deste trabalho é que venham e façam parte desta rede de encontros. Pensar a educação bilíngue no contexto do século XXI significa realizar um estudo das multiplicidades presentes nesse rizoma. É preciso considerar e analisar aspectos políticos, econômicos, ideológicos, culturais e educacionais envolvidos no processo. Devemos ir além do mero reconhecimento e celebração das multiplicidades, como bem apresentaram Deleuze e Guattari (1995a), pois torna-se mister fazer o múltiplo, criar experimentações, traçar novas linhas de fuga do pensamento tradicional.

Conciliar tantas dimensões em um único estudo é bastante desafiador. Buscamos aproximar os teóricos de diferentes áreas em encontros, *meetings*, nos quais pudéssemos fazê-los dialogar e estabelecer novas conexões em diversas direções. Nosso primeiro encontro, *Meeting One: Family Reunion*, é uma reunião de família, em que parentes que aparentemente vivem em mundos distantes são reunidos a partir das raízes que têm em comum. Descrevemos nele o pensamento filosófico de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e de que forma seus conceitos serviram como base teórica para o desenvolvimento deste estudo. Tratamos também das concepções de educação para o século XXI que surgem em resposta às demandas desta era, inclusive o que se chama hoje de pós-método, bem como o lugar da educação bilíngue nesse contexto.

Nosso segundo encontro – *Meeting Two: Business Meeting* - trata especificamente da educação bilíngue, dos conceitos e premissas que a alicerçam. Discutimos concepções de bilinguismo e de educação bilíngue, bem como os benefícios que essa modalidade de ensino tem a oferecer para a formação do indivíduo.

Nossa terceira seção é o *Meeting Three: Professional Development*, em que trazemos à discussão a abordagem balanceada delineada por Roy Lyster, que preconiza o ensino de língua e conteúdo curricular acontecendo de forma equilibrada e simultânea. Entendemos que esse autor traz contribuições valiosas para a construção de uma proposta pedagógica para a educação bilíngue em nosso país, e que é extremamente necessário refletir sobre práticas pedagógicas apropriadas ao objetivo dessa modalidade de ensino.

Nosso último encontro – *Meeting Four: Happy Hour* - é o momento em que analisamos de que maneira as discussões sobre a temática estão sendo reterritorializadas no contexto educacional brasileiro, na forma da organização de Diretrizes Curriculares Nacionais. Discutimos as contribuições que ela traz ao tema e os desafios que ela impõe às instituições e redes de ensino. É quando concluímos nosso trabalho apresentando à comunidade científica nossas reflexões para a discussão de uma política educacional adequada ao objetivo de consolidar uma educação bilíngue capaz de promover a diferença, romper com o *status quo* e formar um cidadão global do século XXI¹³, munido com as competências e habilidades necessárias para transformar a realidade ao seu redor.

Desejamos que nossos encontros proporcionem aquilo de que necessitamos para a consecução de nosso objetivo final: uma experiência singular promovida pelo diálogo, pela colaboração, pela comunicação, pelo trabalho em equipe e pelo desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Queremos fazer rizomas, e não raízes.

¹³ O conceito de cidadania global foi apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das prioridades na educação. Ele diz respeito ao pertencimento a uma comunidade mais ampla, em que estejam conectados os níveis local, nacional e global. Destarte, por meio da educação para a cidadania global é possível compreender que estamos todos unidos como cidadãos de uma comunidade global e que nossos desafios estão interligados. Ver: UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos para a aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

1 MEETING ONE: FAMILY REUNION

1.1 REUNINDO FAMILIARES DE TODOS OS CANTOS

Ah, as reuniões de família! Elas vêm ganhando mais e mais adeptos em seu intuito de reunir parentes e familiares cada vez mais distantes entre si... Em alguns países, como os Estados Unidos, é comum realizar reuniões de família de grande porte, reunindo gerações e parentes distantes que têm ao menos um casal de avós ou bisavós em comum. Rever primos, tios, conhecer membros da família que até então nunca se tinham encontrado, saber como se multiplicaram, os frutos que deram, os lugares por onde andaram, as experiências vividas... Tudo isso traz uma sensação de pertencimento, de que não estamos sós no mundo, de que mais alguém compartilha não somente de nossa carga genética, mas também de nossas heranças, e alegrias, levando adiante nosso legado.

É um evento heterogêneo por si só. Se mesmo dentro de um único núcleo familiar, onde se costuma afirmar que os filhos recebem as mesmas instruções e educação, é possível perceber quão diferentes eles são uns dos outros, ao desenvolverem suas personalidades e perspectivas de vida únicas, quanto mais distintos serão os ramos que experimentam vivências diferentes, que trilham rumos desconhecidos e criam seus próprios estilos de vida!

Nessas reuniões encontraremos famílias de todos os tamanhos, constituições e crenças. Toda reunião familiar há provavelmente de contar com um tio empresário bem-sucedido, com um primo que viveu no exterior, com um parente que se enraizou na simplicidade da vida doméstica, outro que recebeu destaque nos estudos, outros mais inclinados à vida religiosa e as crianças que se preocupam apenas em brincar e explorar o lugar diferente em que estão a conhecer tantos estranhos.

Afinal, o que é uma reunião de família? É uma ocasião única em que esses indivíduos se encontram e descobrem que, por mais que sigam rumos diferentes ao longo da vida, seus caminhos em algum momento se cruzam, fortalecendo assim seus vínculos. Percebem que aquilo que têm em comum os ajudam a definir a maneira como se encaixam no mundo, compreendendo que cada um de nós pertence a algo que vai além de nós mesmos.

É um lugar em que passado e presente se unem para reviver lembranças e criar interligações. Esses entrecruzamentos nos fortalecerão e nos ligarão aos que

vieram antes de nós, e nos permitirão conectar-nos ao resto da humanidade, à medida que conhecemos outras realidades e passamos a enxergar novos horizontes e novas perspectivas para o futuro.

Convidamos todos a quem esse trabalho chegar a participar conosco desta grande reunião de família. Aqui discutiremos as ideias de parentes distantes que, a princípio, pareciam impossíveis ou improváveis de se cruzar. Tão distintas entre si são suas vivências e as veredas trilhadas, o espaço em que atuam, que pareceria difícil enxergar os pontos de encontro em suas raízes. Entretanto, ao promover esta reunião, percebemos que cada um à sua maneira contribui grandemente para compreendermos melhor as possibilidades que estão diante de nós no tocante a uma educação inovadora e de qualidade para o século XXI.

Ao se unirem, suas diferenças e semelhanças ajudam a construir uma visão muito mais completa daquilo que pode vir a ser. Deleuze; Guattari (1995a) nos ajudam a definir melhor esse processo que aqui apresentamos:

“As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações, são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 10).

Essas multiplicidades representadas neste estudo trazem consigo a riqueza das conexões multidisciplinares, de famílias intergeracionais, que a seu próprio modo e em seu próprio tempo pensaram a diferença, traçaram linhas de fuga para ir além do óbvio, do aceitável, do convencional. Hoje buscamos construir novas perspectivas para a educação do futuro, a educação que se constrói hoje no presente, que se propaga para além do que meramente se define ou se vê. Pretendemos conectar pontos que, ao se entrelaçarem, fortalecem sua força e potencialidades, ampliam sua essência ao reverberar em múltiplas direções.

Repensar a educação não pode ser unilateral, unidirecional, nem esforço de um só; é um esforço coletivo, múltiplo, em que cada colaborador vem de um lugar distinto e distante e, ao convergirem, trazem consigo tudo o que experimentaram. Então, ao seguir em frente, levam adiante a força adquirida do encontro. Uma reunião de família. Histórias de vida diversas, cada qual com o potencial de abrir horizontes à frente de todos aqueles com quem se interligam. Apenas assim construímos sentido e encontramos nosso lugar no mundo, nos entrecruzando em rizomas sem princípio

nem fim, fortalecendo nosso conhecimento de que pertencemos a algo maior do que nós mesmos, tornando-nos mais sábios, mais resilientes, mais ousados. Bem-vindos a esta reunião!

1.2 A CONEXÃO ENTRE FAMILIARES: UNIDOS EM DELEUZE

Gilles Deleuze, ao longo de sua carreira de filósofo e professor, organizou um novo paradigma epistemológico a partir do conceito de rizoma. Juntamente com Guattari, em sua obra intitulada *Mil platôs*, os autores descrevem esse novo modelo ao compará-lo ao que se conhecia antes pela representação arbórea.

Árvore e rizoma não são necessariamente opostos, mas diferem em sua natureza. De acordo com Deleuze; Guattari (1995a), o modelo arbóreo pressupõe um tronco principal de onde todas as ramificações emergem e para quem se voltam em uma relação de subordinação. As construções são lineares, sequenciando a origem do conhecimento e seus desdobramentos em cadeia.

O rizoma é um tipo de raiz que, na botânica, é formada por uma estrutura em que os brotos podem surgir em qualquer ponto, formando novas raízes, talos ou ramos. Em um rizoma não há uma estrutura principal, mais privilegiada ou valorizada do que as demais que surgem. Ele não tem começo nem fim, nem pressupõe relações hierárquicas. Cada ramificação exerce um papel importante e único para o conjunto rizomático, contribuindo com o crescimento e fortalecimento de novas perspectivas em diversas direções. Ele prevê um descentramento que considera múltiplas dimensões e se desenvolve com força e persistência.

Sobre ele, declaram os autores:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. [...] Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 42-43).

O rizoma é uma representação muito apropriada para demonstrar os múltiplos caminhos a serem seguidos, sem definições restritivas ou categorizações limitantes,

mas livres para avançar por rumos menos trilhados, desconhecidos, nas direções que desejar. Muitas linhas se cruzam, se trançam e se sobrepõem ao longo do trajeto. Cada dimensão interfere nas demais. Não há campos exclusivos nem isolados. As relações de interdependência e interferência são multilaterais.

Deleuze; Guattari (1996), ao tratarem da estrutura que compõe o rizoma, definem a existência de três tipos de linhas que caracterizam as relações humanas. As primeiras são chamadas de linhas duras, categorizações rígidas e inegociáveis que a sociedade estabelece (pobre ou rico, público ou privado, professor ou aluno, por exemplo). O segundo tipo de linhas são as ditas de segmentaridade maleável. São linhas mais fluidas, existentes na estrutura do rizoma e que se caracterizam por suas múltiplas conexões umas com as outras. Estão presentes na compreensão das múltiplas dimensões de uma realidade (como, por exemplo, a dimensão filosófica da educação, a dimensão metodológica e a dimensão política, todas elas, dentre outras, influenciando o fazer educação). As últimas linhas são chamadas linhas de fuga, ou as rupturas ao conhecido, o devir conduzindo a experimentações até então nunca consideradas. Elas partem da estrutura rizomática e multiplicam-se em direções várias, desterritorializando os conceitos até então conhecidos e reterritorializando-os sob novas perspectivas. É o transpor fronteiras sem preocupar-se com os limites que outros querem lhe impor; é o criar de novas experimentações até então impensadas.

Essas três linhas se cruzam e entrecruzam ao estudarmos as relações humanas, sociais, culturais, políticas e de outras ordens. Uma educação rizomática busca desterritorializar conceitos a partir da multiplicidade de dimensões que podem ser considerados para traçar linhas de fuga que os levem a outras possibilidades. Pensar a educação sob esse prisma é acreditar no inovar, no recriar, no constante processo de reflexão, avaliação e experimentação que a contemporaneidade exige do educador.

Deleuze; Guattari (1997), ao conceituarem as linhas de fuga, constroem as concepções de desterritorialização e reterritorialização. A desterritorialização é a operação ativa de uma linha de fuga, que se lança para além dos limites territorializados. A reterritorialização, por sua vez, é o movimento de construção de um outro território, expandindo-o. É a essa constante criação em que se sai do caos para a constituição de um território, abandonando-o também em algum momento para buscar outros agenciamentos territoriais, que os autores chamam de ritornelo. A educação é, por si, um devir contínuo marcado pelo ritornelo, pela desterritorialização

e reterritorialização de concepções, de ideias, de práticas que vão acrescentando umas às outras, redirecionando umas às outras, expandindo o potencial de cada uma. Abandonamos antigos conceitos para ressignificá-los em outra dimensão mais à frente. Deixamos de lado o que parece obsoleto para traçar novas linhas de fuga em direção a novas experimentações. Nunca se está pronto. É um devir em contínuo fluxo de movimento, de busca, de reflexão.

Acreditamos em uma educação comprometida com a multiplicidade, como defenderam os autores (1995a, p. 22): “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes”. Visões fragmentadas, parciais, limitadas permitem que se transmita algum conhecimento, organizado por alguém que pensou pelos demais. Mas não deixam espaço a criações, a questionamentos, a enfrentamento de problemas nem a busca de soluções criativas. Estão presas à resposta única e inequívoca que ingenuamente propõem. Deixam de lado a criação, a inovação, a reflexão, a subversão do *status quo*. A multiplicidade rizomática, por sua vez, rompe com o tradicional, com o mais do mesmo, com o de sempre. Leva estudiosos aventureiros a olhar além do marco, para outras direções, a partir de outras perspectivas, desejosos de trilhar caminhos inexplorados. Já dizia um poeta que escolher percorrer o caminho menos trilhado faz toda a diferença¹⁴.

Deleuze; Guattari (1995a) nos instigam a ponderar sobre a diferença entre o mapa e o decalque. Ao se considerar o decalque, estamos tratando de um recorte fragmentado da realidade. É como se buscássemos resolver os problemas existentes na educação brasileira operando apenas sob a transformação da legislação. Ou se desejássemos que tal transformação ocorresse apenas considerando as quatro paredes da sala de aula. O decalque retrata uma pequena fração da realidade.

Diferente do decalque é a ideia de mapa. De acordo com os autores, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (1995a, p.30). Assim, o mapa não reproduz uma imagem da realidade, mas ele contribui para a conexão dos campos, voltando-se para experimentações fundamentadas no real. Ele faz parte do rizoma na medida em que conecta diferentes decalques de modo mais amplo, considerando múltiplas dimensões.

¹⁴ Máxima do escritor norte-americano Robert Frost: “Em um momento havia dois caminhos a percorrer. Eu escolhi o menos percorrido, e isso fez toda a diferença”.

Fazer um mapa e não um decalque é a ordem de Deleuze; Guattari (1995a). Compararemos um mapa às múltiplas conexões possíveis hoje no ambiente virtual. Um clique nos leva a um *link*, mas outro poderia nos levar em outra direção, todos esses elementos conectados por pontos comuns, mas cada um seguindo linhas de fuga distintas, direções várias, distanciando-se e reencontrando-se em diversos momentos ao longo desse mapa. Como a educação poderia fugir dessa realidade? Conexões não-lineares, multifacetadas, inter-relacionadas, nas quais as multiplicidades intervêm e criam novas rotas. Não basta memorizar conteúdos; é preciso apropriar-se deles, compreendê-los, desconstruí-los, compará-los, ressignificá-los, aplicá-los em contextos outros, reelaborá-los para que sejam úteis em outro território, para que permitam traçar novas linhas de fuga.

Ao considerar as multiplicidades presentes nesse conceito de educação rizomática, não analisamos decalques isoladamente. Analisamos as diversas dimensões que se sobrepõem para compor o mapa. A partir disso somos capazes de idealizar linhas de fuga que nos levarão a outras dimensões, a outros agenciamentos territoriais. Dispomo-nos a estabelecer a diferença.

Eis aí um outro conceito muito apropriado para traduzir os anseios desta pesquisa. Estabelecer a diferença. Para se compreender a concepção de diferença que mobiliza o poder transformador, é preciso primeiramente ter clareza do que se trata a indiferença. Nas palavras de Deleuze,

A indiferença tem dois aspectos: o abismo indiferenciado, o nada negro, o animal indeterminado em que tudo é dissolvido, mas também o nada branco, a superfície tornada calma em que flutuam determinações não-ligadas, como membros esparsos, cabeças sem pescoço, braços sem ombro, olhos sem fronte. O indeterminado é totalmente indiferente, mas as determinações flutuantes também não deixam de ser indiferentes umas em relação às outras (DELEUZE, 2006, p.36).

Desta forma, estabelecer a diferença é romper com as limitações do que é fragmentado, parcial, com a ausência de reflexão e experimentação, com o que é ordinariamente traçado. É buscar novas respostas, novas rotas, a transformação do caos e do vazio em um território novo, aberto às possibilidades de expandir-se em novas linhas de fuga. É conectar o conhecimento que já se tem com outros que estão sendo construídos e repensados, delineando novas formas de atuar que ainda não haviam sido contempladas.

Extremamente relacionada ao conceito de diferença está a repetição. Mas, ao contrário do que a acepção tradicional da palavra possa sugerir, ela não é mera cópia ou imitação de algo que já existe. Trata-se de repetir aquilo que é único e que não pode ser traduzido de outra forma, sob risco de ser alterado. Afirma o autor:

Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a anima (DELEUZE, 2006, p.11).

Repetimos aquilo que nos sensibiliza tão profundamente que seria impossível expressar usando palavras equivalentes. Ao organizarmos uma comemoração de um evento importante (que tal pensar em uma reunião de família para celebrarmos o aniversário de um ancião?), estamos na verdade universalizando um evento singular (o nascimento dele), ao mesmo tempo que individualizamos uma generalidade que marcou de alguma forma a vida de todos os que foram tocados por ele. A repetição, assim, consoante o autor (2006, p. 111) “nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla”.

A repetição de um novo conceito para transformar a educação não é mera reprodução, mas é, como afirmado por Deleuze (2006), transvasar-lhe a diferença, ressaltar a imaginação criativa que contemplou os estados múltiplos e fragmentados em que se encontra a educação. Contemplar é questionar. Questionar o que está posto, a educação tal qual se apresenta hoje. Questionar suas premissas, sua missão, suas estratégias, sua ideologia, suas motivações políticas, sua identidade. Ao questionar estabelecemos linhas de fuga que levam à diferença, à inovação, à transformação.

Ao nos dedicarmos a esta pesquisa, não pretendemos encontrar uma resposta que solucione os problemas da educação nacional ou simplesmente sistematizar um método que valide um programa de educação bilíngue de sucesso, mas queremos investigar multiplicidades no fazer pedagógico capazes de instigar a construção de novas rotas de experimentação. A educação rizomática não pretende instaurar uma suposta ideia de totalidade como se contemplasse o todo. Ela se abre ao diálogo, ao estabelecimento de múltiplas conexões que permitam explorar novos caminhos, diferenciar saberes e práticas, e permitir se reinventar continuamente. Justamente por não seguir uma lógica linear, ela tem o potencial de levar à constante metamorfose.

Desejamos seguir o conselho que nos foi deixado por Deleuze e Guattari, ao selar sua discussão sobre o rizoma:

[...] faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 48).

Que façamos rizoma! Que ao longo de nossos encontros possamos construir uma nova concepção de educação livre de meros conceitos, de categorias, de imperativos. Que produzamos conhecimento, criações, interações, experimentações que nos levem além de onde estamos. Que possamos traçar nossas próprias rotas de fuga, construindo platôs de onde avistemos outras dimensões e para onde estenderemos nossos cursos.

1.3 A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Nas últimas décadas, educadores e pesquisadores vêm se debruçando sobre a importante questão de como construir uma educação adequada às demandas do século XXI, formando cidadãos críticos, competentes, proativos, criativos e capazes de trabalhar em equipe. Certamente essa não é uma discussão simples, nem admite uma única resposta, mas demonstra que a escola, enquanto instituição instigadora da produção do conhecimento e da formação do ser, precisa ser remodelada para atender às necessidades impostas por uma nova ordem social e educacional.

Em 2013, o professor José Pacheco, um dos reconhecidos pensadores contemporâneos da educação, afirmou que o principal problema enfrentado pela educação atualmente é que “continuamos a ensinar jovens do século XXI com professores do século XX e um paradigma do século XIX” conforme mencionado no artigo de Tavares (2013, s.p.)¹⁵. O desenvolvimento tecnológico trouxe consigo transformações nas mais diversas áreas de atuação humana, incluindo os setores produtivos e de comunicação, refletindo-se também nas novas formas de relações entre os indivíduos e as comunidades, agora em uma perspectiva global. Entretanto,

¹⁵ TAVARES, V. Educação no Brasil desperdiça recursos, diz especialista português. **G1**, 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/09/educacao-no-brasil-desperdica-recursos-diz-especialista-portugues.html>. Acesso em: 20 fev 2020.

o modelo de escola permaneceu, em geral, inalterado. A escola tradicional resiste às mudanças. Poderíamos chamá-la de escola-árvore. Mas inovar é imprescindível para a própria sobrevivência da instituição escolar e para que ela cumpra seu papel enquanto agente transformador da sociedade. É preciso fazer rizomas.

Para que nos acerquemos deste objetivo desafiador, é necessário olhar para a educação contemporânea a partir das multiplicidades. Como afirmaram Deleuze e Guattari (1995b), há momentos em que nos tornamos “nós”, em que o “eu” foi de tamanha forma influenciado pelos outros, numa relação rizomática experimentada, que agora passo a ser “nós”, o outro refletido e multiplicado em mim. O contato com o outro me transforma e me faz vislumbrar novas possíveis rotas a seguir. Ao cruzarmos nossas linhas, nunca mais seremos os mesmos. É sob essa perspectiva das multiplicidades que se deve abordar a educação bilíngue, enquanto demanda da sociedade globalizada e interconectada em que vivemos.

Para que se compreenda o lugar da educação bilíngue na sociedade contemporânea, é necessário que se analise o contexto educacional como um todo. É preciso enxergar os platôs construídos ao longo do rizoma. A educação bilíngue não pode ser vista como um decalque, um elemento isolado ou um processo independente daquilo que se está desenvolvendo na educação atual. Ao contrário, trata-se de uma necessidade emergente dessa nova comunidade global que se criou por meio de múltiplas relações entre os indivíduos e culturas. Está intimamente ligada aos demais elementos que compõem o cenário educacional, como as competências para o século XXI e as reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem capazes de formar indivíduos competentes e felizes.

Como esclarece Kumaravadivelu (2006), a sociedade humana passou pelo que poderia ser chamado de três grandes ondas de globalização. A primeira teria ocorrido no período histórico marcado pelas Grandes Navegações a partir do século XV. A segunda adveio do processo de industrialização no século XIX. E a terceira teve início no período pós-guerra, perdurando até o atual século XXI.

Ainda segundo o autor, a grande distinção desta terceira onda de globalização é a diminuição das distâncias, sejam elas espaciais ou temporais. Isso mostra que “as vidas econômicas e culturais das pessoas do mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.131). Não fingiremos acreditar que esse processo de globalização seja um espaço pacífico ou harmônico de convivência multicultural. Há

muito o que se refletir acerca do chamado imperialismo econômico e cultural. Mas, para além da questão do colonialismo, a realidade em que vivemos nos alerta para uma série de competências que extrapolam o mero saber; é preciso conhecer, fazer e ser, para se conquistar um espaço de participação social no mundo global.

Cabe aqui uma pausa para uma reflexão necessária. Ao vivenciarmos as profundas transformações causadas recentemente pela pandemia da Covid-19, que mudanças terão caráter definitivo no novo contexto que se delineia? O distanciamento social restringiu a mobilidade tão largamente praticada no mundo globalizado. Ainda não se sabe se essas restrições serão temporárias e de que modo afetarão as relações internacionais. Entretanto, o distanciamento físico abre espaço para o estabelecimento de conexões não-presenciais, mas igualmente importantes para que a colaboração internacional possa fortalecer as necessidades internas de cada país. É uma discussão ainda em andamento, mas de fundamental importância para determinar os rumos a serem tomadas no futuro.

O que se tem como premissa é que nunca foi tão necessária a participação de indivíduos cujas competências e habilidades pudessem contribuir para o controle e a superação da crise pandêmica que estamos enfrentando. Desafios globais como esse exigem a capacidade de interagir, participar e tomar decisões em âmbito local e global. Descobrimos que estamos muito mais conectados do que acreditávamos estar anteriormente. Ações locais refletiram-se para além-mar. O impacto causado pela crise prova que a construção de uma cidadania global é imprescindível como forma de garantir o desenvolvimento saudável e sustentável da humanidade como um todo.

Como defendeu Gatti (2020)¹⁶,

Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. É a oportunidade que se espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro (GATTI, 2020, s.p.).

¹⁶ GATTI, B. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142020000300029&script=sci_Arttext. Acesso em: 18/11/2020.

Certamente a reconfiguração dos modelos educacionais até então conhecidos é uma das ações imediatas e necessárias para que a educação escolar possa efetivamente contribuir para a superação de conflitos e a construção de uma sociedade global.

Nas últimas décadas, muitos têm procurado delinear quais as novas competências necessárias ao cidadão deste século. O próprio conceito de competência precisa ser mais bem compreendido. Bloom (1956) a define como conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a vida, a partir de uma perspectiva pessoal e profissional, tanto no que tange às dimensões cognitivas quanto afetivas e psicomotoras. Perrenoud (2000) designa-a como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Ampliando esta mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) compreende como competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Chamaremos à participação nesse encontro alguns autores, documentos e iniciativas que buscam identificar as competências necessárias a uma educação para o século XXI. Percebe-se que há entre elas muitas congruências, muitos pontos de encontro formando platôs comuns, ao mesmo tempo que cada uma traça novas linhas de fuga em outras direções, de acordo com sua orientação. Cada uma delas acrescentará novas perspectivas, construindo e desconstruindo conceitos a partir do contato que terão entre si e dos diálogos que se estabelecem entre elas.

Em 1996, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou um documento organizado por Jacques Delors, resultado do trabalho de inúmeros pesquisadores, intitulado *Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Este relatório apresentou quatro pilares fundamentais da educação: 1. aprender a conhecer; 2. aprender a fazer; 3. aprender a conviver; 4. e aprender a ser. A partir desses quatro pilares, outros estudiosos e organizações traçaram inúmeras linhas de fuga, interessados em determinar bases para a educação contemporânea. No capítulo introdutório, que Delors chama de *A educação ou a utopia necessária*, o autor afirma sua fé no papel essencial da educação enquanto via mais eficaz a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico.

Em 2002 foi a vez de a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgar uma categorização das competências-chave em um projeto chamado de Definição e Seleção de Competências: Fundações teóricas e Conceptuais (DeSeCo). Ao abordar este estudo, Sá; Paixão (2015), sintetizam o conceito de competências-chave constante do relatório como aquelas que permitem que o indivíduo participe eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais, contribuindo para o seu sucesso global e para o bom funcionamento da sociedade. O DeSeCo apresentou as seguintes categorias de competências: agir autonomamente; utilizar ferramentas interativamente; e funcionar em grupos socialmente heterogêneos. O quadro abaixo mostra as competências associadas a cada categoria:

Quadro 1 - Competências segundo o DeSeCo – UNESCO

Categoria	Competências associadas
1. Agir autonomamente	1.1 agir num contexto social mais alargado; 1.2 conceber e implementar planos de vida e projetos pessoais; 1.3 delinear direitos, interesses, limites e necessidades pessoais.
2. Utilizar ferramentas interativamente	2.1 usar a linguagem, os símbolos e o texto de forma interativa; 2.2 usar o conhecimento de forma interativa; 2.3 usar a tecnologia de forma interativa.
3. Funcionar em grupos socialmente heterogêneos	3.1 relacionar-se bem com os outros; 3.2 cooperar e trabalhar em equipe; 3.3 usar e resolver conflitos.

Fonte: Organizado pela autora, com base no projeto DeSeCo, UNESCO, 2002.

Paralelamente a isso, Philippe Perrenoud (2000) apresentou uma lista de dez competências que todo o educador deve desenvolver para aperfeiçoar sua prática docente no mundo contemporâneo. Elas estão sintetizadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Dez novas competências para ensinar

1	Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2	Administrar a progressão das atividades
3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5	Trabalhar em equipe
6	Participar da administração da escola
7	Informar e envolver os pais
8	Utilizar novas tecnologias
9	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10	Administrar sua própria formação contínua

Fonte: Organizado pela autora, com base em Perrenoud (2000).

Ao organizar essa lista, Perrenoud (2000) posicionou o educador em papel também de aprendiz, pois, para ensinar, necessita de constante pesquisa, estudo e aperfeiçoamento. Muitas das competências aqui descritas como essenciais ao professor são também aplicáveis aos educandos em formação, como o trabalho em equipe, a autogestão, o uso de novas tecnologias e a colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo.

Inspirado no relatório da UNESCO, Edgar Morin (2005), também a pedido da organização, delineou sete saberes necessários à educação do futuro. De acordo com o autor, não foi seu objetivo esgotar as possibilidades de desenvolvimento de competências em sua lista. Aliás, ele mesmo reconhece a provisoriedade de qualquer saber científico. Sua finalidade foi a de expor situações fundamentais que devem ser tratadas em qualquer projeto de educação para o futuro, segundo ele, aplicável a qualquer contexto ou cultura.

Eis os sete saberes elencados por ele.

Quadro 3 - Os sete saberes necessários à educação do futuro

1	As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão
2	Os princípios do conhecimento pertinente
3	Ensinar a condição humana
4	Ensinar a identidade terrena
5	Enfrentar as incertezas
6	Ensinar a compreensão
7	A ética do gênero humano

Fonte: Organizado pela autora, com base em Morin (2005)

Em Portugal, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE – Portugal) também buscou definir competências fundacionais para a educação. Os responsáveis pelo trabalho foram Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004). O estudo desenvolvido buscou refletir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos e suas implicações na conceitualização curricular (Sá; Paixão, 2015). Assim foram definidas as seguintes competências fundacionais.

Quadro 4 – Saberes básicos para todo cidadão do século XXI

1	Aprender a aprender
2	Comunicar adequadamente (em língua materna e em língua estrangeira de largo espectro de difusão)
3	Cidadania ativa
4	Espírito crítico
5	Resolver situações problemáticas e conflitos

Fonte: Organizado pela autora, com base nos estudos do CNE, Portugal (2004)

A Comissão Europeia publicou em 2007 um relatório intitulado *Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework*¹⁷. Este documento possui uma abrangência ainda maior, uma vez que se direciona a todos os membros da Comunidade Europeia. O documento identificou e definiu oito competências-chave, consideradas igualmente importantes, interdependentes e complementares (Sá; Paixão, 2015). O quadro abaixo as sintetiza.

Quadro 5 – Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida¹⁸

1	Letramento em língua materna
2	Comunicação em línguas estrangeiras
3	STEM (sigla para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática)
4	Competência digital
5	Competência pessoal, social e de aprendizagem
6	Competência cívica
7	Empreendedorismo
8	Consciência cultural e de expressão

Fonte: Organização da autora, com base no relatório da Comissão Europeia (2007)

Nos Estados Unidos, a *National Education Association*¹⁹ instituiu em 2001 uma parceria entre diversas organizações voltadas ao desenvolvimento de uma educação inovadora que atenda às necessidades da educação do futuro. Essa parceria é chamada de *Partnership for 21st Century Education (P21)*²⁰, que em 2006 publicou seu primeiro trabalho tratando das competências do século XXI, as quais foram atualizadas e complementadas em 2015, chamada de *Partnership for 21st Century*

¹⁷ Tradução: Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida

¹⁸ Título original: Key Competences for Lifelong Learning

¹⁹ Tradução: Associação Nacional de Educação

²⁰ Tradução: Parceria para a Educação do Século XXI

*Skills Framework*²¹. A figura abaixo representa a complexa estrutura necessária a uma educação para o século XXI.

Figura 1 – Competências segundo *Partnership for 21st Century Skills*²²



Fonte: Battelle for Kids (2015)²³ - usado com permissão

Ao analisar todas as competências sistematizadas nessa figura, é possível observar a presença de diversas dimensões educacionais. O chamado *arco-íris* da imagem remete às competências propriamente ditas: competências para a vida e carreira; as competências de aprendizagem e inovação (alcançadas de 4Cs) – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade; e as competências da informação, mídia e tecnologia.

O segundo semicírculo apresenta a ênfase em conteúdos definidos como centrais para a aprendizagem, que incluem expectativas mínimas na área de linguagem, matemática, ciências, língua estrangeira, história e geografia. Todas elas trabalhando de modo transdisciplinar aos temas essenciais ao mundo contemporâneo.

A estrutura de base da figura representa a fundamentação do próprio processo de ensino, por meio de expectativas de aprendizagem e avaliação; currículo e

²¹ Tradução: Estrutura da Parceria para a Educação do Século XXI

²² Segue descrição da tradução do quadro. No semicírculo superior temos as seguintes competências: Habilidades para a vida e carreira; Habilidades em Aprendizagem e Inovação – 4Cs – Pensamento crítico – Comunicação – Colaboração – Criatividade; Habilidades em Informação, Mídia e Tecnologia. Semicírculo interior: Conteúdos-chave: 3Rs e temas do século XXI. Base do quadro: Expectativas de aprendizagem e Avaliação; Currículo e instrução; Desenvolvimento profissional; Ambientes de Aprendizagem.

²³ Tradução: Battelle Para Crianças (2015). Disponível em: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>. Acesso em: 20 jul 2020.

instrução; desenvolvimento profissional; e estabelecimento de um bom ambiente de aprendizagem.

Essa rede de conhecimentos organizada pelo P21 buscou apresentar uma versão do processo de aprendizagem sob diversas óticas, de modo a garantir o sucesso do educando em um mundo onde a mudança é constante e a aprendizagem nunca cessa. Ela traz em si um vislumbre das multiplicidades envolvidas no processo educativo, criando conexões entre as diversas dimensões nele implicadas.

Ao considerar todos esses produtos de pesquisas realizadas em diversos países do mundo, ainda que saibamos que são apenas recortes de uma gama da produção mundial voltada à educação, é preciso nos lembrar de que não são ações isoladas no tempo ou no espaço. Cada uma delas compartilhou de forma singular um olhar para a educação que se faz necessária, mas são facilmente observáveis os diálogos que se estabelecem entre elas. Se recorrermos a um decalque desse mapa complexo no que tange à linguagem, observamos que todas se referem à comunicação e à relação entre os seres humanos como um elemento indispensável no rol das competências para o mundo hodierno.

Alguns desses documentos trazem referência explícita à necessidade de uma educação que contemple o bilinguismo, como o relatório apresentado ao CNE – Portugal por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), as diretrizes da Comissão Europeia de 2007 e a estrutura da P21, de 2015. O mundo multilíngue em que vivemos exige do cidadão global o desenvolvimento das competências que lhe permitam interagir em múltiplos contextos. A educação linguística para o plurilinguismo é uma chave que abrirá portas para o diálogo e a cooperação internacional, em diferentes esferas e áreas de atuação.

A partir do processo de globalização e em seu intuito de conquistar espaço no cenário internacional, o Brasil precisou introduzir políticas públicas que atendessem às exigências mínimas da comunidade internacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), consolidou o conceito de ensino por competências como eixo do trabalho pedagógico, inaugurando um novo discurso a que se chamou de Pedagogia das Competências. Essas orientações se desdobraram nas diretrizes nacionais para as diversas etapas da educação básica, até culminarem com a definição de competências gerais para a educação básica declaradas na BNCC, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Competências gerais da educação básica – BNCC

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao princípio da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Organização da autora, com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Ao se olhar para as competências definidas na BNCC, sentimos a ausência de uma referência explícita ao ensino de segunda língua como uma habilidade importante para a formação do cidadão global. Na verdade, o ensino de língua estrangeira só é previsto no documento a partir das séries finais do ensino Fundamental. Mesmo na área de Linguagens, na relação de competências específicas do componente Língua Inglesa, as competências apresentadas são pouco pretensiosas e não parecem suficientes para conduzir à uma educação linguística de sucesso.

A BNCC legitima o *status* do inglês como língua franca. Isso significa que a língua inglesa passa a ser vista não apenas como a língua pertencente a determinados países ou nações, mas como uma ferramenta de comunicação e acesso ao mundo globalizado. Enquanto língua franca, entende-se que que ela é uma língua

permeada por variações, utilizada em diferentes contextos, dependendo do lugar e do grupo que a utiliza. Valoriza-se, assim, a dimensão intercultural da língua.

“Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela ‘do estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2017, s.p.).

O documento preconiza a ampliação das práticas de oralidade, a análise e reflexão sobre a língua (sempre de modo contextualizado), bem como a introdução da dimensão cultural. A ideia é que o educando aprenda a língua na prática comunicativa e em contato com situações reais de uso prevendo, inclusive, a possibilidade de multiletramentos que considerem gêneros textuais digitais.

Sob nossa perspectiva, embora a discussão sobre ensino de línguas estrangeiras sempre tenha estado presente em nosso país, acreditamos que os documentos oficiais não acompanharam o progresso do que se concebe como educação linguística para o século XXI. De fato, é possível afirmar que a BNCC não se preocupa com o estabelecimento de uma educação para o bilinguismo. Seu objetivo não é formar indivíduos proficientes em segunda língua, mas apenas indivíduos capazes de compreender os enunciados em língua estrangeira e responder a eles de modo satisfatório.

Lamentamos, inclusive, que se tenha restringido o ensino de língua estrangeira nas redes de ensino brasileiras apenas ao inglês. Uma educação para o bi/plurilinguismo²⁴ precisa ser aberta a novas possibilidades, diversa, e não limitadora. Precisa considerar as multiplicidades. Isso parece não se coadunar aos princípios de valorização da diversidade e de experimentação de diferentes vivências culturais.

²⁴ De acordo com o Conselho da Europa, uma distinção precisa ser feita entre plurilinguismo e multilinguismo. O multilinguismo se refere à presença de várias línguas ou variedades linguísticas em um mesmo espaço geográfico. Os indivíduos não necessariamente são bilíngues ou falam mais de uma variante da língua. Por outro lado, o plurilinguismo é o uso pelos indivíduos de um repertório de diferentes línguas ou variedades linguísticas, opondo-se ao contexto de monolingüismo. Ofélia García (2009), no contexto norte-americano, chama o que o Conselho da Europa denomina de plurilinguismo como **bilinguismo dinâmico**. Assim, daqui por diante, optamos por utilizar o termo **educação bilíngue** e **bilinguismo** para abarcar o fenômeno em que mais de uma língua é falada por um indivíduo, e de uma educação que promova a diversidade linguística, incluindo o objetivo de uma cidadania intercultural. Ver COUNCIL OF EUROPE. 2007. **From linguistic diversity to plurilingual education**: guide for the development of language education policies in Europe. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806a892c>. Acesso em 01 agosto 2020.

Somos favoráveis à valorização do bi/multi/plurilinguismo de acordo com os interesses e necessidades das comunidades. Infelizmente observamos que se repete a resignação ao *status quo* do ensino de línguas no país e a falta de vontade política e de iniciativa em se propor um projeto mais ambicioso de ensino de língua estrangeira capaz de alavancar a qualidade da educação linguística ofertada no Brasil. Mais à frente refletiremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, que estão em fase de homologação em nosso país.

Quando comparada aos documentos apresentados previamente, notamos que a BNCC parece ter baixas expectativas quanto às competências linguísticas que os alunos devem desenvolver. Sabemos que é preciso estabelecer metas realizáveis a partir do contexto real em que vivemos. Certamente é de pouco proveito uma idealização de proposta desconectada de nossa realidade educacional. Mas acreditamos que um projeto um pouco mais ousado, que estabelecesse expectativas de aprendizagem mais elevadas, e em concordância com o que se demanda hoje da educação contemporânea poderia trazer melhorias à situação em que nos encontramos.

Frente a essa necessidade de melhor se estabelecer qual deve ser o foco da educação nesse momento histórico que vivemos, vimos propor uma síntese das competências essenciais para o cidadão do século XXI. Com isso, não pretendemos esgotar as discussões sobre o assunto, mas apresentar uma possibilidade que julgamos abarcar as demandas atuais, sobre as quais nossas políticas educacionais e propostas pedagógicas deveriam se debruçar.

Figura 2 – Competências para o século XXI



Fonte: Organização da autora

Este modelo não busca exaurir as possibilidades, mas enfatizar competências determinantes para a sociedade contemporânea. A respeito dele, cabem algumas considerações importantes.

Primeiramente, não se pretende reduzir toda uma complexa gama de necessidades a apenas seis proposições. Nós as entendemos como pilares sobre os quais uma multiplicidade de princípios e propostas devam ser construídos. Elas são competências norteadoras, e não possuem caráter prescritivo nem encerram o assunto. No devir das transformações sociais, há que se considerar o constante, ágil e fluido movimento que demandará contínua análise, reflexão e atualização da temática.

As palavras-chave que acompanham cada uma das competências assinaladas indicam direções, mas certamente não limitam seu escopo de atuação. Elas são como platôs que se estendem e se conectam a outros territórios. Será necessário também contemplar estas seis competências para além das disciplinas curriculares, rompendo com o paradigma da fragmentação do conhecimento em áreas estanques. Ao trabalharmos com competências, vamos além da formação especializada e isolada das disciplinas com as quais até então estávamos acostumados a conviver. É preciso investir em uma formação global também do educador para promover a tão necessária mudança de uma abordagem conteudista para uma formação integral.

Ao refletir sobre o que o cenário internacional tem esperado da educação do futuro, certamente está entre as competências essenciais uma educação multilíngue que proporcione aproximação e interação entre culturas, e crie oportunidades de crescimento pessoal e coletivo. A linguagem, como afirmaram Deleuze e Guattari (1995b), é mapa, e não decalque. Envolve multiplicidades, não aspectos isolados. Faz parte de uma rede de conexões complexa e dinâmica, e como tal deve ser considerada e refletida. Indubitavelmente, a educação bilíngue é primordial para o atendimento às demandas do século XXI. Faz-se necessário que se reconheça esse princípio em nosso país e busquemos investir em políticas e estratégias que garantam essa educação linguística tão vital ao mundo contemporâneo.

1.4 A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA PARA ALÉM DE UM MÉTODO

Ao iniciarmos a última parte deste primeiro encontro, é preciso compreender mais um aspecto de suma importância para nossa discussão: o cenário educacional e as tendências para se fazer educação nesse momento histórico. Houve momentos na história da educação mundial e brasileira em que se percebeu uma grande preocupação em se encontrar uma metodologia que fosse capaz de garantir um ensino de línguas de qualidade. Muitas abordagens e métodos foram criados. Uns com foco na leitura, outros na comunicação oral, outros em simulação de situações comunicativas próximas das reais. As estratégias utilizadas variavam muito, de acordo com os objetivos a que cada uma se propunha e com a concepção de língua que se abraçasse. E discutiremos exatamente, a partir de agora, como melhor definir a língua que se pretende ensinar.

Primeiramente, é preciso compreender o conceito de primeira língua, língua nativa ou língua materna (L1). É a primeira língua aprendida por um falante, sua primeira língua de comunicação. Normalmente corresponde ao grupo étnico-linguístico ao qual o indivíduo pertence. Em contextos nos quais uma criança aprende mais do que uma língua desde o nascimento, esse sujeito é considerado bilíngue e pode ter duas ou mais L1 (SOUTO *et al*, 2014).

Uma língua estrangeira (LE) é qualquer língua que não seja falada pelos membros de uma comunidade. Ela pode ser confundida com o conceito de uma segunda língua (L2) que, em linhas gerais, é uma língua diferente da L1, mas que é utilizada no contexto em que o aprendiz convive. Pode ser uma segunda língua oficialmente reconhecida pela comunidade, ou a língua aprendida ao se viver em outro país, ou ainda uma língua utilizada com frequência para a comunicação. A principal diferença entre os conceitos de LE e L2 é que “a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (SOUTO *et al*, 2014, p. 892-893).

Embora ainda não haja consenso a respeito do termo, surge mais recentemente o conceito de língua adicional (LA). Souto *et al* (2014) vão defini-la como a terceira língua aprendida pelo falante ou outras em seguida a ela, pressupondo que o indivíduo já tenha tido contato prévio com outras línguas e seus respectivos sistemas linguísticos. Entretanto, como Leffa; Irala (2014) postulam, ela é comumente aceita como uma concepção mais ampla capaz de abarcar todos os tipos de língua que não a L1, tais como a LE, a L2, a língua de herança (língua utilizada a partir da herança

cultural do indivíduo e que precisa ser preservada) e a língua franca. Afirmam os autores:

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33).

Assim, ao longo deste encontro, utilizaremos os termos LE e L2 quando a concepção do ensino de línguas assim o definir. Mas, para efeito de nosso entendimento a respeito da concepção de língua a ser desenvolvida num projeto de educação bilíngue, optaremos pelo termo LA, pois o compreendemos como abrangente o suficiente para representar as diversas possibilidades que um contexto bi/multilíngue pode demandar.

Em Brasil Soares (2020), apresentamos uma síntese das tendências pedagógicas para o ensino de L2 desenvolvidas no Brasil. A autora traz uma abordagem inovadora ao aliar aspectos históricos e de legislação às tendências e metodologias desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira quanto ao ensino de LAs. Sintetizaremos a seguir parte desse estudo.

Segundo a autora, Leffa (1999) afirma que, ao contrário do que se possa crer hoje, o Brasil possui uma tradição em seu sistema educacional de grande ênfase no ensino de línguas. Muitos fatores, entretanto, levaram a mudanças no cenário da educação brasileira nas últimas décadas, inclusive o declínio no interesse pelo ensino de novos idiomas. É possível observar que desde o período colonial, o grego e o latim eram línguas valorizadas e ensinadas em território nacional. Durante o Brasil Império, diversas iniciativas incentivaram o ensino de línguas estrangeiras em nossas terras. Leffa (1999) observa, contudo, que problemas envolvendo a administração dessas iniciativas e a falta de uma metodologia adequada acabaram por impedir que tal reforma obtivesse maior sucesso.

Nesse primeiro período da história do Brasil até o início do século XX prevaleceu o método que ficou conhecido como método de gramática e tradução (MGT). A respeito dele, afirma Brasil Soares (2020):

De acordo com Krüger e Parise (2007), o MGT caracteriza-se por uma abordagem dedutiva, em que os estudantes aprendem regras de gramática e listas de vocabulário que pertençam a um determinado texto lido e traduzido em sala de aula. A ênfase está na modalidade escrita da língua, sem maiores preocupações com a pronúncia ou oralidade. Mesmo do professor não se exigia que soubesse falar a língua alvo, uma vez que o método se concentrava em atividades de leitura e tradução. O objetivo do MGT era permitir a apreciação da literatura e da cultura produzida em LE. Não há registro de uma teoria da linguagem que justifique o método. Acredita-se que ele tenha surgido como herança do ensino e aprendizagem das línguas clássicas, já mortas. Os autores concordam ainda em dizer que o MGT tenha recebido suporte da visão então corrente da psicologia, que acreditava que a disciplina da mente era fundamental para o indivíduo. Daí a necessidade de disciplinar a mente para compreender as regras da língua e compreender os enunciados apresentados, traduzindo-os (BRASIL SOARES, 2020, p. 157-158).

Foi no ano de 1931, com a Reforma Francisco Campos, que se buscou implementar no Brasil um novo método de ensino²⁵, cunhado de método direto (MD), já utilizado então na Europa, o qual pressupõe que aprender uma L2 deva se dar por um processo natural, semelhante àquele pelo qual se aprende a L1. Como uma reação ao MGT, o MD proíbe a tradução e faz uso da associação direta de objetos e imagens à pronúncia do vocabulário. Sentenças simples, mas completas, são utilizadas desde o início da instrução (KRÜGER; PARISE, 2007). A Reforma Capanema de 1942 reforça a adoção do método que, entretanto, não alcança os resultados esperados. Diante da dificuldade apresentada pelos alunos em aprender a ouvir, falar e escrever, o método acaba novamente sendo reduzido a uma prática reestruturada de leitura.

Na década de 1940, sob a influência da teoria behaviorista²⁶, Bloomfield²⁷ desenvolveu sua própria versão da linguística estrutural, aplicando-a ao ensino de LE. A partir desse estudo, surge o método audiolingual. Esse método pressupõe que o

²⁵ Brasil Soares (2020) esclarece que, conforme observa Leffa (1988) em seu trabalho intitulado *Metodologia do ensino de línguas*, há um problema da terminologia utilizada ao se falar em método e abordagem no ensino de línguas. Para o autor, abordagem é o termo mais abrangente e que engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Método, por sua vez, tem uma abrangência mais restrita e está contido dentro de uma abordagem, envolvendo, de modo geral, normas para seleção, apresentação e avaliação de itens linguísticos na elaboração de um determinado curso. Uma vez que já se consagrou o uso do termo *método* para se referir a abordagens de ensino, utilizaremos aqui os termos método de gramática e tradução, método direto, método audiolingual e método natural tal qual tradicionalmente aceitos, mas abordagem comunicativa no sentido apropriado da expressão, designando a abordagem que deu origem a diversos métodos na contemporaneidade.

²⁶ De acordo com Malone (2012), para os behavioristas ou comportamentalistas, qualquer comportamento humano poderia ser aprendido por meio de um processo de estímulo, resposta e reforço positivo ou negativo. O objetivo é fazer com que o comportamento desejado torne-se um hábito, executado espontaneamente.

²⁷ *apud* Malone (2012)

aprendiz deve primeiro aprender a ouvir e falar, para somente mais tarde ter contato com a leitura e a escrita. Faz-se largo uso de repetição e memorização de diálogos. De base empirista, a aprendizagem de línguas era compreendida como uma formação de hábitos por meio de atividades de fixação repetitivas e treino. Embora o método audiolingual não tenha sido oficialmente adotado pelas escolas brasileiras, ele influenciou grandemente as escolas de idiomas no desenvolvimento de novas metodologias e técnicas de ensino.

A partir dos anos 1970, a teoria gerativista de Noam Chomsky, que concebe a linguagem como uma capacidade natural ou inata ao ser humano, definindo também questões como competência e desempenho, inspira linguistas como Krashen a estabelecer novos conceitos para o processo de ensino e aprendizagem da L2²⁸ (BRASIL SOARES, 2020). Essa tendência foi chamada de teoria inatista, que fundamentou o método natural de aprendizagem, por meio do qual valorizava-se o uso concreto da linguagem no dia a dia.

Estudos posteriores retomaram as hipóteses desenvolvidas por Krashen e as ampliaram. Jim Cummins, linguista canadense, também influenciado pela abordagem ou método natural de aquisição da L2, avança em direção à distinção entre as habilidades comunicativas básicas interpessoais e a proficiência em linguagem acadêmica (*Basic Interpersonal Communication Skills e Cognitive Academic Language Proficiency*²⁹), analisando que estas duas dimensões da língua demandam contextos diferentes, mais ou menos complexos, com necessidade de maior ou menor suporte para aquisição e uso da linguagem. Como explicado por Malone (2012), tanto Krashen (1982) quanto Cummins (2009) reconhecem o papel fundamental que a L1 representa no processo de aquisição da L2, e abrem portas para que se comece a considerar a importância da interação e do contexto de aprendizagem neste processo.

No Brasil, isso implica deixar de lado a busca por um único método para ensino da L2. Instigados pelo estudo de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e suas relações com a linguagem e o meio social, delineia-se uma nova abordagem para o ensino de L2: a abordagem comunicativa. Ela surge da necessidade de se

²⁸ Krashen (1982) desenvolveu o *Monitor Model* (Modelo Monitor), fundamentado em cinco hipóteses (ordem natural da aprendizagem, distinção entre aprendizagem e aquisição, função inconsciente de monitoramento, filtro afetivo e *comprehensible input* – introdução compreensível).

²⁹ Tradução: Habilidades Básicas de Comunicação Interpessoal e Proficiência em Linguagem Acadêmico-Cognitiva.

responder às demandas de aquisição e uso da LE em situações da vida real. Segundo Brasil Soares (2020),

Além de dar a importância devida à interação social no desenvolvimento do indivíduo, e estudar as relações entre pensamento e linguagem, pesquisadores interacionistas ampliaram alguns conceitos apresentados por linguistas que os antecederam. É o caso de Swain (1985), que, sem desconsiderar o valor essencial do *comprehensible input* de Krashen, destaca notoriamente as estratégias de *meaningful output*³⁰ como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento linguístico do indivíduo e o estabelecimento de interação social. Em outras palavras, é preciso que se desenvolvam estratégias capazes de não apenas providenciar a compreensão daquilo que se está apresentando durante a interação social (compreensão auditiva, leitura), mas também em estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de fala (conversação) e escrita. A autora destaca que aprendizes de LE, bem como os próprios professores, beneficiam-se mutuamente ao engajarem-se em situações reais de uso da língua e receberem *feedback* de seus pares (BRASIL SOARES, 2020, p. 163-164).

Marcos legais são produzidos com base nos preceitos defendidos pela abordagem comunicativa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998. Neles vemos referências à importância do letramento, da função social do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), bem como da transversalidade dos temas abordados.

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, já preconizava em seu artigo 3º a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Não se busca mais um método capaz de concretizar as expectativas de aprendizagem, mas valoriza-se a multiplicidade, a experimentação e a construção de sentidos por meio da interação entre os sujeitos.

Ainda hoje, quando pensamos em como efetivar uma experimentação pedagógica de sucesso, temos, muitas vezes, a inclinação de desejar que outro nos ensine como fazê-lo. Por outro lado, não raras são as experiências de sucesso de professores que buscaram inovar, transcender métodos, transgredir a norma e estabelecer a diferença. Cada dia mais precisamos de educadores autônomos, proativos, capazes de gerenciar o processo de aprendizagem com base não apenas em conhecimento técnicos, mas nas necessidades e individualidades de seus alunos.

³⁰ Assim como acontece com o termo *comprehensible input*, o termo normalmente mencionado como *meaningful output* ainda não encontrou tradução apropriada em língua portuguesa, mas equivale à ideia de produção significativa de discurso, oral ou escrito.

Vivemos hoje o que se costuma chamar de era do pós-método. Não nos prendemos a modelos pré-estabelecidos ou receitas prontas, abandonando estratégias do passado e vestindo um novo padrão, mas acreditamos em uma aprendizagem mais individualizada, contextualizada, em que a multiplicidade é que torna capaz construir rotas melhores.

Esse novo conceito é apresentado por Kumaravadivelu (2001). Ao reconhecer a necessidade de uma educação linguística que seja sensível ao contexto sociocultural e político de uma comunidade, e a primordialidade de professor e alunos serem agentes e coautores de um processo capaz de orientar uma aprendizagem significativa e relevante para a formação do estudante, o autor registra um novo posicionamento para o ensino de L2: o ir além de um método único capaz de promover educação linguística de qualidade. Em outras palavras, a abolição de métodos prescritivos.

Leffa (2012) diz a respeito do pós-método:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (LEFFA, 2012, p.402).

Assim, defendemos a liberdade de organização do processo de ensino. A ausência de validação de um único método permite a emancipação do professor e do aluno, uma prática em que o educador se torna senhor de seu fazer pedagógico, gerenciando o processo de ensino e tomando decisões sobre os melhores caminhos a seguir. O aluno desempenha papel igualmente relevante, como autor de sua aprendizagem, coparticipante ativo do processo de construção do conhecimento, respeitado em seu estilo de aprendizagem individual.

Essa concepção abre espaço para a flexibilização curricular e a integração com outras áreas do conhecimento. Permite que projetos educativos sejam organizados em torno de temas e práticas contextualizadas, capazes de responder a reais

necessidades do cotidiano. Leffa (2012) afirma que, para além do mero domínio do código, a educação linguística diz respeito ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas do currículo escolar, com os interesses da comunidade e suas demandas e com a cidadania, em um processo que inclui a cultura do outro sem excluir a própria. Integração seria a palavra de ordem.

Kumaravadivelu (2001) resume o pós-método em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticabilidade e possibilidade. De acordo com o autor, esses três parâmetros têm o potencial de oferecer a contextualização necessária ao aprendizado de línguas, facilitando a organização de uma educação linguística sensível à real situação local em termos linguísticos, socioculturais e políticos. Tal proposta de educação rompe com a relação tradicional entre teoria e prática, permitindo que os professores construam sua própria experimentação, unindo alunos e educadores como coexploradores de um novo fazer na educação linguística. Desta forma, liberta o professor da escravidão dos métodos e se alinha com as demandas emergentes do mundo contemporâneo multilíngue em que vivemos.

Ainda conforme o autor, é importante considerar que a autonomia concedida ao professor demanda também um nível considerável de competência técnica para construir e implementar sua própria prática de modo a atender às particularidades de seu contexto educacional. Portanto, ao vivenciarmos a era do pós-método, é imprescindível o investimento em uma formação sólida dos professores, a fim de que estejam preparados para assumir as rédeas do processo de ensino, comprometendo-se com o desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos. Um desafio a ser enfrentado na definição das políticas educacionais em nosso país.

Assim, não pretendemos que nossos encontros a respeito da educação bilíngue busquem criar uma metodologia-modelo que prescreva o passo a passo desse processo de ensino. Antes, nosso desejo é discutir contribuições de outros educadores para que possamos refletir, recriar, experimentar e construir nosso próprio fazer pedagógico. Podemos afirmar que nossa abordagem é a de metodologia rizoma. Conforme Deleuze; Guattari (1995a) visualizaram, um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. O método rizoma é avesso à unicidade, mas abraça a multiplicidade. Multiplicidade de ideias, de concepções, de estratégias, de transgressões, de fuga do tradicional, de visões limitantes. É a liberdade de criação.

Concluimos nosso primeiro encontro unindo mais uma vez nossa voz à dos autores: não basta dizer “Viva o múltiplo”. É preciso fazer o múltiplo. É a experimentação dinâmica e refletida, consciente e inovadora que dará sentido à teoria que se apregoa. Fazer a educação bilíngue não é uma questão de mera escolha de material didático, de organização de tempo escolar, de recursos visuais. É conceber a interação, a produção efetiva, a criação espontânea, a construção de sentidos e negociação de significados.

Ao finalizar esse encontro, em que tantas contribuições de diferentes áreas foram trazidas à discussão, argumentando e complementando-se, propomo-nos a delinear nova linha de fuga. Ela irá certamente cruzar-se com inúmeras outras já traçadas, e é assim que se constitui o rizoma. Os cruzamentos fortalecem e abrem novas trilhas para cada um seguir seu próprio caminho, já tocados e transformados pelo outro. Não queremos nos restringir aos decalques, queremos situá-los sobre o mapa e seguir em outras direções. Queremos participar desse mundo multilíngue, apropriar-nos dele, conectar-nos com os demais e ser autores de nossa própria história. Vamos nos deliciar com o banquete que está servido. E que outros encontros, de naturezas diversas, venham nos ajudar a descortinar novas possibilidades.

2 MEETING TWO: BUSINESS MEETING

2.1 O NEGÓCIO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Reuniões de negócio são essenciais para garantir o sucesso de um empreendimento. É nelas que representantes de todos os setores envolvidos no processo discutem os objetivos da empresa, alinham suas estratégias, planejam seu crescimento e tomam decisões para as futuras operações. Este encontro não será diferente. Ao tratarmos do negócio da educação bilíngue, buscaremos definir as diretrizes norteadoras deste projeto, discutir seu propósito e função, bem como traçar linhas de fuga para a criação de uma iniciativa de sucesso.

É preciso esclarecer que não estamos falando do negócio da educação bilíngue em um sentido mercadológico. Nós o compreendemos como um empreendimento essencial para a consecução de uma educação para o século XXI de qualidade, a qual todo cidadão deveria ter acesso para constituir sua identidade pessoal e global.

Para tanto, há muitos aspectos a serem considerados. Afinal, enquanto rizoma, tratar da educação bilíngue é mais do que apenas ofertar a aprendizagem de uma língua adicional durante o processo de escolarização. Há muitos elementos envolvidos que devem ser analisados em função tanto de suas especificidades, quanto das multiplicidades da qual fazem parte. Estarão em pauta nesta reunião alguns princípios essenciais à consecução deste objetivo, para que se tenha clareza a respeito dos rumos em que seguimos e das ações que se fazem necessárias.

2.2 PRIMEIRO ITEM EM PAUTA: O QUE É O BILINGUISMO?

Um dos grandes objetivos da educação bilíngue é exatamente o desenvolvimento do bilinguismo enquanto fenômeno social e multicultural. Portanto, é essencial estabelecer que concepção norteará a organização de um currículo bilíngue.

Definir o conceito de bilinguismo não é uma tarefa tão simples quanto possa parecer à primeira vista. Na verdade, há décadas inúmeros estudiosos têm apresentado diferentes abordagens para conceituá-lo. Algumas dessas definições têm sido questionadas, superadas ou ampliadas. Vejamos algumas delas e de que forma contribuem para uma compreensão mais ampla do fenômeno em estudo.

O dicionário Michaelis de Língua Portuguesa³¹ define bilinguismo a partir de três acepções: 1 - qualidade ou condição de bilíngue, de falar duas línguas; 2 - o uso frequente de duas línguas; e 3 - o reconhecimento político ou institucional de duas línguas. Os três sentidos apresentados nos levam a interessantes reflexões. Se falar duas línguas é condição para o bilinguismo, o que dizer de indivíduos que são capazes de compreender e ler em uma língua adicional, mas não desenvolveram suficientemente suas habilidades de comunicação oral? O que dizer de indivíduos proficientes em duas línguas, mas que não possuem a oportunidade de fazer uso frequente de uma delas? Da mesma forma, se não há reconhecimento institucional ou político, ainda assim é possível que se configure um contexto bilíngue? Considerando o cenário complexo relacionado ao bilinguismo, é preciso buscar outras perspectivas que possam ajudar-nos a compreender as particularidades deste fenômeno.

O primeiro registro de uma definição acerca do que seja o bilinguismo foi organizado por Bloomfield (1933)³². Para o autor, bilinguismo é o fenômeno no qual o indivíduo apresenta controle equivalente ao de um nativo em duas línguas. Posteriormente, este conceito foi criticado por outros autores, devido à deficiência em se definir com clareza o que seria o controle de uma língua equivalente ao de um falante nativo. Por outro lado, cria-se também a suposta ideia de que um sujeito bilíngue possui o mesmo nível de proficiência em ambas as línguas, o que não necessariamente se concretiza na prática.

Tentando ampliar o sentido dessa definição, Haugen (1953)³³ considera que uma proficiência mínima em uma das línguas já caracterizaria o bilinguismo. Este conceito não apenas contradiz a afirmação de Bloomfield, mas estende a amplitude do bilinguismo a um outro extremo. Indivíduos que possuem pouco domínio da segunda língua seriam considerados bilíngues, ainda que, na prática, sua participação social seja extremamente limitada.

Weinrich (1953)³⁴ propõe uma abordagem diferente ao afirmar que o bilinguismo se verifica na capacidade do indivíduo de alternar o uso das duas línguas. De igual forma, ainda é uma definição muito ampla, que não é capaz de qualificar com

³¹ Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>.

³² BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt and Company, 1933.

³³ HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

³⁴ WEINRICH, U. **Languages in Contact, Findings and Problems**. New York: Linguistic Circle of new York, 1953.

precisão que tipo de atuação o indivíduo bilíngue seria capaz de desempenhar na prática social.

Diebold (1964)³⁵ apresenta o conceito de bilinguismo incipiente, em que o indivíduo pode ser considerado bilíngue ainda que esteja no começo do processo de adquirir competência na L2. Esta é, também, uma visão um tanto quanto minimalista, e, que, para nós, pouco contribui para a compreensão do fenômeno.

Macnamara (1967)³⁶ considera que o bilinguismo se configura ainda que o falante apresente uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades comunicativas (compreensão, fala, leitura ou escrita). Isso nos faz pensar se a competência em apenas uma dessas habilidades é suficiente para a interação nas práticas sociais cotidianas.

Titone (1972)³⁷, por sua vez, identifica a presença do bilinguismo nas situações em que o falante usa a L2 a partir das estruturas próprias dessa língua, e não de sua L1. Mas o conceito ainda esbarra na dificuldade de se verificar se a estrutura da língua em uso difere ou coincide com a da primeira língua do indivíduo.

Mohanty (1994)³⁸ aborda outra perspectiva do bilinguismo ao caracterizá-lo como a habilidade de atender às necessidades comunicativas do indivíduo e do grupo social em suas interações com outros falantes, tanto da L1 quanto da L2. Ainda nos parece estarmos diante de um impasse: necessidades comunicativas podem ser satisfeitas também por meio de gestos ou outras expressões corporais não-verbais que não necessariamente se relacionem a algum nível de proficiência em determinada língua?

Diante de tantas tentativas de se conceituar o fenômeno do bilinguismo, concordaremos com o que afirma Baker (2001): qualquer tentativa de definir precisamente o que é o bilinguismo será uma investida essencialmente enganosa e, por fim, impossível. Hamers; Blanc (2004), da mesma forma, consideram que nenhuma das definições apresentadas até então se mostra satisfatória para incluir as multiplicidades envolvidas nos diferentes contextos bilíngues. Os autores afirmam que não se deve considerar apenas uma dimensão do bilinguismo (como, por exemplo, a

³⁵ DIEBOLD, A. R. Incipient bilingualism. In: D. Hymes (org). **Language in culture and society**. New York: Harper and Row, p. 495-511, 1964.

³⁶ MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance. **Journal of social issues**. New York, n.23, p. 58-77, 1967.

³⁷ TITONE, R. **Le bilinguisme precoce**. Bruxelas: Dessart, 1972.

³⁸ MOHANTY, A. K. **Bilingualism in a multilingual society: psychosocial and pedagogical implications**. Mysore: Central Institute of Indian Languages. 1994.

competência linguística). É preciso analisar outras dimensões envolvidas, referindo-se a aspectos culturais, étnicos, sociais, políticos e econômicos.

Baker (2001) sugere uma interessante analogia para nos ajudar a compreender a complexidade do fenômeno. Segundo ele, referindo-se a definições que representam posições absolutamente extremas, é preciso lembrar que entre o preto e o branco não há apenas tons diversos de cinza; a Física comprovou que entre eles estão incluídas todas as cores. Assim também são múltiplos os contextos em que o bilinguismo se faz presente e as características que adquire em cada um deles.

García (2009) traz outra comparação bastante elucidativa. O bilinguismo não é uma bicicleta de duas rodas, em que ambas as línguas se encontram em um nível de perfeito equilíbrio. Ele se assemelharia mais a um veículo utilizado para rodar em diferentes tipos de terreno (em inglês, *all-terrain vehicle*), que abarca veículos de três, quatro ou seis rodas, estas de tamanhos muitas vezes diferentes entre si. O próprio veículo pode ter *designs* variados, de acordo com o propósito a que se destina. Neste tipo de veículo, os eixos são em geral flexíveis para se adaptar a todo tipo de obstáculo no terreno em que o motorista se aventura a trilhar. Assim, flexibilidade, adequação ao contexto e multidimensionalidade parecem ser características igualmente presentes no fenômeno do bilinguismo.

Aqui nos parece apropriado esclarecer que o bilinguismo não é um fenômeno exclusivo do ambiente escolar. Grande parte dos indivíduos bilíngues não aprenderam a língua adicional na escola, mas no seio da própria família e/ou por meio da comunidade da qual fazem parte. Há os que são bilíngues por escolha e outros que são forçados a vivenciar o bilinguismo, como imigrantes que passam a viver em outros países que não sua terra natal. Esses contextos extraescolares são inúmeros e complexos, e demandam estudos muito específicos para serem apropriadamente analisados.

Desta forma, uma vez que definir exatamente o que é bilinguismo parece ser uma tarefa que ainda demandará muito estudo e reflexão, podemos ao menos nos arriscar a definir que tipo de bilinguismo almejamos enquanto resultado final de um processo de educação bilíngue escolar. A educação bilíngue a que nos referimos neste estudo é aquela capaz de promover na instituição escolar o ambiente e as experimentações necessárias ao desenvolvimento de competências linguísticas, acadêmicas e multiculturais. O bilinguismo que se pretende vivenciar é o fenômeno em que os sujeitos envolvidos no processo utilizem a língua adicional não somente

em situações de comunicação interpessoal cotidianas, mas também na construção de conhecimentos e na vivência de experiências multiculturais.

Assim, no próximo item desta pauta de reunião, nos dedicaremos mais especificamente à educação bilíngue escolar, objeto deste estudo.

2.3 SEGUNDO ITEM EM PAUTA: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS PARTICULARIDADES

Uma educação institucional que se denomine bilíngue possui características bem específicas. Para além da competência linguística que se pretenda desenvolver, muitos outros aspectos estão presentes e devem ser considerados. Entendemos que cada concepção de educação bilíngue reflete uma ideologia que a sustenta e interesses sociais, políticos e econômicos que motivam sua organização. Aspectos culturais são igualmente determinantes da abordagem assumida por um programa de educação bilíngue. A partir destas e de outras tantas considerações, será possível compreender os diversos modelos de educação bilíngue construídos e suas especificidades, o que nos fará também refletir sobre quais modelos podem ser encontrados nas instituições de ensino brasileiras.

Em primeiro lugar, é preciso compreender duas ideologias relacionadas ao assunto, a saber, as concepções monoglóssica e heteroglóssica de educação bilíngue, conforme apresentadas por García (2009) e Grosjean (1985). A concepção monoglóssica enxerga o sujeito como naturalmente monolíngue. O tornar-se bilíngue se faz por meio de um processo de educação linguística independente do processo de aquisição da primeira língua. Assim, o indivíduo bilíngue é tido como um ser composto por dois sujeitos independentes que se alternam no uso das duas línguas (GARCÍA, 2009; GROSJEAN, 1985). Ele seria matematicamente descrito como uma equação do tipo $1 + 1 = 2$.

A ideologia da heteroglossia, por sua vez, compreende o sujeito como naturalmente imerso em práticas culturais bi/multilíngues. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo estabelece contato e constrói sua identidade a partir da interação com outros sujeitos que já estão familiarizados com contextos bilíngues em diferentes níveis. As relações entre as práticas discursivas em ambas as línguas são integradas e podem acontecer simultaneamente. Dessa forma, conforme afirma Grosjean (1985), o falante bilíngue é muito mais do que a mera soma de dois sujeitos

monolíngues; ele é um sujeito capaz de experimentar as multiplicidades, de atuar em diferentes contextos. Esta é a concepção que fundamenta as propostas mais inovadoras de educação bilíngue.

A partir das concepções monoglóssica e heteroglóssica do bilinguismo, diferentes modelos de educação bilíngue foram desenhados para atender aos interesses da comunidade na qual esses sujeitos estão inseridos. Trataremos primeiramente dos programas chamados de subtrativos. Subtrativos são programas bilíngues cujo objetivo principal é fazer com que o sujeito que fala uma língua minoritária aprenda a língua majoritária da comunidade na qual convive agora, e vá se desfazendo de sua L1. A L2 substitui a L1 nas interações sociais; esta, por sua vez, perde a importância e seu valor, uma vez que, de modo geral, não possui prestígio na comunidade. É possível dizer que o objetivo final é que o sujeito se torne monolíngue na língua da maioria. Este tipo de educação bilíngue subtrativa corresponde à educação bilíngue transicional definida por Fishman (1976)³⁹ e Hornberger⁴⁰ (1991). Podemos considerar como exemplo os imigrantes que chegam ao Brasil e participam de uma educação cujo objetivo é desenvolver a proficiência na língua portuguesa, língua oficial do país em que vivem agora. Sua língua materna deixa de ter maior importância na nova terra, e, de modo geral, não há continuidade na educação em L1. Situação semelhante foi vivenciada por grupos colonizados por outros povos; estes lhes impuseram sua língua e cultura em detrimento da língua e cultura de origem do grupo colonizado. O resultado é que o indivíduo e toda uma população que passa por esses sistemas de educação acabam com o tempo tornando-se monolíngue na língua dominante.

Programas aditivos, por outro lado, buscam adicionar uma nova língua ao repertório do indivíduo. Ele desenvolve competências na L2, ao mesmo tempo que continua se desenvolvendo em sua L1. Ainda se fundamenta em uma perspectiva monoglóssica, na qual a aquisição e desenvolvimento nas duas línguas se dá separadamente. Fishman (1976) e Hornberger (1991) chamaram esse tipo de educação bilíngue de manutenção e de enriquecimento. A escola adiciona uma L2 ao repertório do indivíduo, mas o processo não é multicultural. As duas línguas e culturas

³⁹ FISHMAN, J. A. **Bilingual education: an international sociological perspective**. Clevedon: Multilingual matters, 1976.

⁴⁰ HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revising typologies and redirecting policy. *In* GARCÍA, O. (org). **Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**. V. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

são ensinadas separadamente. Essa é uma abordagem bastante comum inclusive entre as escolas que buscam intencionalmente ensinar uma segunda língua a seus alunos, mas o fazem de modo independente ou como mera carga horária adicional, não integrada ao currículo como um todo. O objetivo final é promover o bilinguismo, aqui entendido como a capacidade de o indivíduo alternar o uso da língua mais adequada ao contexto.

A partir da concepção heteroglóssica do bilinguismo, duas abordagens se destacam: a educação bilíngue recursiva e a educação bilíngue dinâmica. Por educação bilíngue recursiva podemos entender aquela que ocorre em uma sala de aula onde a língua materna da minoria está também sendo revitalizada por meio da educação escolar. O objetivo não é o bilinguismo em si, mas o bilinguismo é o meio pelo qual esses alunos se desenvolvem em uma prática bicultural. Esses indivíduos estão de alguma forma intimamente ligados à língua de seus ancestrais, que é preservada juntamente com a sua cultura (GARCÍA, 2009). É possível observar que, em nosso país, a educação bilíngue indígena possui essa característica. Mantém-se a educação em ambas as línguas, com o objetivo de preservar a cultura ancestral e preparar-se para a participação social por meio da língua majoritária; no caso do Brasil, o português.

Uma concepção dinâmica da educação bilíngue, por sua vez, abarca a ideia de construção de uma identidade multicultural, capaz de interagir e responder a contextos locais e globais. O aluno constrói sua identidade enquanto membro da comunidade local, mas também enquanto cidadão do mundo. Não importa quantas línguas são faladas em uma sala de aula ou se a L1 de um aluno pertence a um grupo minoritário ou majoritário na sociedade. São as multiplicidades que alargarão os horizontes e possibilitarão vivências multiculturais. Aqui se enquadram os modelos conhecidos como de imersão dupla (*two-way immersion*)⁴¹ e modelos baseados no que se conhece por CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)⁴².

Essas são apenas algumas das categorias em que poderíamos situar os diferentes modelos de educação bilíngue desenvolvidos nas instituições escolares. Há outras categorias e subdivisões extensamente tratadas em outras produções

⁴¹ Imersão dupla: programas em que há um número equilibrado de falantes de ambas as línguas utilizadas como meio de instrução.

⁴² Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua, que preconiza o ensino de conteúdos por meio de uma L2 de instrução.

(HAMERS; BLANC, 2004; BAKER, 2001), as quais não detalharemos neste estudo. Nosso principal objetivo é refletir acerca da concepção de educação bilíngue que deve fundamentar a oferta desta modalidade de ensino em nosso país.

Com isso, não se pretende a definição de um modelo único a ser adotado em todo o território nacional. Os múltiplos contextos sociais e culturais brasileiros demandam uma pluralidade de concepções e organizações que respeitem a realidade multifacetada existente no país. Entretanto, é preciso discernir aquilo que não deve ser admitido. Um projeto de educação bilíngue não pode ser de forma alguma subtrativo, discriminatório ou assimilacionista. Qualquer projeto precisa reconhecer e valorizar a diversidade, as multiplicidades, e promover um espaço de convivência harmonioso entre as diferentes línguas e culturas, jamais apagando uma delas. De igual forma, para que se alinhe às demandas educacionais do século XXI, faz-se necessário adotar um modelo dinâmico, em que se valorize a multiculturalidade.

Afinal, o que é então uma educação bilíngue?

Adotaremos aqui o conceito apresentado por Hamers e Blanc. Educação bilíngue é “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” (HAMERS; BLANC, 2004, p. 189). Observemos aqui que, embora o termo largamente utilizado seja o de educação bilíngue, há diversos contextos em que mais de duas línguas estão presentes como meio de instrução. Assim, saiba-se que passaremos doravante a utilizar o termo bilíngue para representar as múltiplas realidades experimentadas nas diversas práticas linguísticas, incluindo também contextos multi e plurilíngues.

É essencial inserir aqui o conceito de translinguagem apresentado por García (2009), termo, por sua vez, emprestado e ampliado de Cen Williams (1994 *apud* BAKER, 2001). O uso de duas línguas no contexto de instrução leva a uma prática que ficou conhecida tradicionalmente como *code-switching* (troca ou alternância de código), em que o sujeito bilíngue alterna entre as línguas durante as atividades de aprendizagem. Por exemplo, ele pode ler um texto em uma língua e responder a questões sobre esse texto utilizando outra língua. A translinguagem vai além da mera intercalação no uso dos códigos. García (2009) a conceitua como práticas discursivas múltiplas em que bilíngues se encontram engajados a fim de construir sentido para seus mundos bilíngues.

O conceito de translinguagem transpassa o fato de um indivíduo estar inserido em dois mundos diferentes, duas culturas diferentes, falando duas línguas diferentes. Ele se refere às práticas sociais e à norma comunicativa das comunidades bilíngues (MEGALE, 2019). Assim, uma educação bilíngue não pretende formar um sujeito bilíngue sob uma perspectiva monoglóssica, estanque, compartimentalizada. Estamos construindo uma identidade multicultural, por meio da qual o sujeito faz uso de práticas sociais múltiplas transitando em todas as áreas de interação social por meio de suas habilidades translíngues.

Falar em educação bilíngue no Brasil significa reconhecer diferentes contextos, tais como a educação bilíngue indígena e para surdos - ambas já regulamentadas por legislação própria - e a educação em contextos de fronteira e imigração. Entretanto, a que tem recebido maior atenção nas últimas décadas é a chamada educação bilíngue de línguas de prestígio, notadamente a que se dá em português e inglês. A respeito disso, alguns aspectos precisam ser considerados.

Primeiramente, consideremos a supremacia que hoje se atribui ao inglês em relação a outras línguas. Compreendemos o papel que a língua inglesa exerce enquanto língua franca e de integração de comunidades internacionais por todo o globo. Storto (2015)⁴³ afirma que o conhecimento da língua inglesa hoje está fortemente ligado à ideia de prosperidade econômica e ascensão social.

Corroborando esta ideia, a proposta definida na BNCC (BRASIL, 2017), considera a língua inglesa em seu *status* de língua franca, o que significa compreendê-la como língua desterritorializada, utilizada por falantes de diversos idiomas nativos, de origens variadas, em suas relações em diferentes áreas de atividade humana. Não se trata, pois, da língua de um país, ou da disseminação ou submissão a uma cultura única, como a norte-americana, por exemplo.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de

⁴³ STORTO, A. C. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 237).

Apesar de se reconhecer a língua inglesa enquanto língua representativa dos fenômenos globais, e essencialmente significativa para as relações humanas internacionais hoje, há que se ter cuidado em não se relegar a segundo plano os demais idiomas e as respectivas culturas que representam. Buzato (2010)⁴⁴ afirma que, ao se falar em inclusão, fala-se da perspectiva de quem já se encontra “dentro” do processo, de um lugar que vê como seu, bom, correto e necessário para os demais. Tal discurso não pode ser usado no sentido de marginalizar, excluir ou desprezar a influência que outras culturas, povos e línguas tenham tido no processo de formação de nossa nação ou que ainda exerçam nas relações sociais, políticas e econômicas na atualidade.

Assim, embora haja fundamento real nesta crença de que o inglês ocupa uma posição central na gama de relações estabelecidas hoje no contexto mundial, vale ressaltar aqui o papel da escola como instituição de produção de conhecimento e formação de cidadãos do mundo, portanto instrumentalizados com as ferramentas necessárias para atuar na sociedade, valorizar a pluralidade e respeitar a individualidade. Aprender inglês não pode se configurar como um objetivo em si mesmo. A língua inglesa precisa ser um meio de favorecer a aproximação entre indivíduos e organizações, instrumento para acesso ao conhecimento, bem como ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2017). Destarte, a língua inglesa possibilita o acesso ao intercâmbio social, cultural e econômico entre as diversas nações do mundo, como um espaço comum onde todos poderiam transitar e se relacionar.

Defendemos uma educação bilíngue que represente os interesses e valores de sua própria comunidade, não necessariamente privilegiando uma única língua. Queremos uma educação que encoraje as multiplicidades e estabeleça novas rotas e

⁴⁴ BUZATO, M. Cultura Digital e Apropriação Ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, vol.26, n.3, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014> . Acesso em 19 jun 2019.

possibilidades de atuação do sujeito global.

Outro aspecto importante a ser considerado é como identificar uma escola bilíngue. Ao nos fundamentarmos numa concepção heteroglóssica de bilinguismo, não podemos considerar como escola bilíngue aquela que apenas apresenta carga horária adicional de ensino da L2 em sua grade. Uma educação efetivamente bilíngue se coaduna com o conceito de rizoma. Não se trata meramente de aprender uma segunda língua, mas de aprender conteúdos por meio de uma língua adicional. Souza (2019) define o estabelecimento de conexões múltiplas entre diferentes áreas de conhecimento a partir da tríade conteúdo – língua – habilidades.

Liberali (2019 *apud* MEGALE, 2019, p. 31-32) traz importante luz quanto a esse assunto ao afirmar:

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 curricular em contextos de Educação Multi/Bilíngue.

Partindo dos pressupostos elencados pela autora, há muito mais em uma escola bilíngue do que apenas o ensino de uma língua adicional. A educação bilíngue se faz por meio de multiletramentos. O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, conhecido como *New London Group* (Grupo de Nova Londres), em meados da década de 90, nos Estados Unidos. Ele se refere à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nelas⁴⁵. Portanto, entende-se que, se uma educação bilíngue está nele fundamentada, quer dizer que esta modalidade de ensino prevê conhecer o mundo sob diferentes perspectivas, multiculturais e multimodais.

Um ensino bilíngue não deve ensinar conteúdo em L2 apenas como forma de expandir vocabulário. Ele deve promover uma nova forma de aprender utilizando recursos que não seriam possíveis conhecer apenas por meio da L1. Isso significa a inserção e vivência de experimentações múltiplas que só se fazem presentes em

⁴⁵ ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

relações multilíngues e multiculturais.

Por conseguinte, entendemos que uma escola bilíngue precisa atender aos seguintes requisitos para receber tal *status*: 1 – estar pautada na aprendizagem de conteúdos curriculares utilizando-se de duas ou mais línguas; 2 – comprometer-se com o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais demandadas pelo contexto do século XXI; 3 – promover um ambiente multicultural para além do mero conhecimento de aspectos isoladas de outras culturas, mas caracterizado pela vivência de experiências socioeducacionais múltiplas, propiciando os multiletramentos.

Afinal, quais os benefícios que uma educação bi/plurilíngue tem a oferecer? García (2009) conduziu um extenso estudo sobre o tema e apresentou uma interessante gama de benefícios que esta modalidade de ensino proporciona àqueles que a vivenciam, divididos em duas categorias: benefícios cognitivos e benefícios sociais.

Diversos estudos já apontaram que o desenvolvimento cognitivo de crianças bilíngues é superior quando comparado ao desenvolvimento de indivíduos monolíngues (Peal; Lambert, 1962⁴⁶; Hakuta, 1986⁴⁷; Hamers; Blanc, 2004). Dentre os benefícios de ordem cognitiva, o primeiro a ser mencionado é a consciência metalinguística. Ela se refere à habilidade desenvolvida pelo indivíduo em discernir semelhanças e diferenças entre aspectos fonológicos das línguas, particularidades léxicas e sintáticas. Um indivíduo bilíngue é capaz de produzir sentido com maior eficácia. Uma vez que o uso da língua lhe é mais natural e espontâneo, ele se concentra nos significados da interação social e desenvolve níveis mais elevados de conhecimento da estrutura de ambas as línguas.

Outro benefício elencado é o que García (2009) cunhou como pensamento divergente. Indivíduos bilíngues são normalmente capazes de responder a situações-problema de modo mais inovador, flexível e criativo. Em geral, suas produções são mais elaboradas e originais. O desenvolvimento das habilidades linguísticas está intimamente relacionado ao desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico.

Indivíduos bilíngues também apresentam maior sensibilidade comunicativa. Eles não apenas compreendem com maior facilidade a mensagem em si, mas também

⁴⁶ PEAL, E.; LAMBERT, W. The relation of bilingualism to intelligence. **Attitudes and motivation to second language learning**. Rowley: Newbury House, 1962.

⁴⁷ HAKUTA, K. **Mirror of language**: the debate on bilingualism. New York: Basic Books, 1986.

discernem outros elementos subjetivos que enriquecem a compreensão do conteúdo, como as necessidades e intenções do interlocutor. García (2009) aponta ainda que uma vez que a competência linguística dos indivíduos bilíngues se encontra normalmente muito mais desenvolvida, aprender uma terceira ou quarta língua torna-se ainda mais fácil.

Ao abordar os benefícios sociais da educação bilíngue, a autora trata primeiramente das vantagens socioeconômicas promovidas por esta modalidade de ensino. Segundo a autora, as vantagens de empregabilidade e inserção no mercado global e local são grandemente ampliadas, ainda que a língua adicional não seja o inglês. Diferentes contextos exigirão diferentes habilidades e competências. A proficiência em inglês como língua adicional certamente será um diferencial para indivíduos que possuem uma L1 distinta. Entretanto, García (2009) aponta que indivíduos monolíngues cuja L1 é o inglês também se encontram em desvantagem. A partir disso, se depreende que existe uma relação constante e direta entre bilinguismo e mobilidade socioeconômica.

García (2009) afirma também a importância do bilinguismo para a participação no mundo atual:

A habilidade de se comunicar de modo flexível, por meio de diferentes mídias, e em mais de uma língua, é ainda mais importante no mundo globalizado de hoje. Uma vez que a tecnologia aproximou o mundo e permitiu interações instantâneas globais, a habilidade de uma criança em falar, ler e escrever em um contexto multidiscursivo é uma vantagem cada dia mais importante para o desenvolvimento social, político e econômico. [...] As crianças de hoje precisam estar familiarizadas com diferentes modos discursivos e códigos. Translinguagem tornou-se essencial para a participação em interações globais e locais. Por exemplo, é importante ser capaz de ler em uma língua e falar em outra, e vice-versa. Também é importante ser capaz de alternar os códigos, de traduzir e de misturar e escolher normas apropriadas (GARCÍA, 2009, p. 161-162 – tradução nossa)⁴⁸.

A autora defende que a habilidade de dominar mais de uma língua e estar

⁴⁸ Texto original: *“The ability to communicate flexibly, through different media, and in more than one language, is increasingly important in today’s globalized world. As technology has brought the world closer together and enabled global instantaneous interactions, the ability of children to speak, read and write in multi-discursive fashion is an increasingly important commodity in the world’s social, political, and economic development. [...] Children today need to be familiar with very different discourse modes and codes, and ways of using these through different modalities. The need is no longer to be dominant in two languages, but rather to be familiar with many discourse modes and codes. Translanguaging has become essential to participate in global and local interactions. For example, it is important to be able to read in one language and speak in another, or vice versa. It is also important to be able to switch between codes, to translate, to be able to mix and choose appropriate norms”.*

preparado para o uso flexível das competências a ela inerentes são cada vez mais necessárias no cenário atual. Ela acredita ainda que o bilinguismo em si não é mais suficiente para atender às demandas atuais, mas que o multi/plurilinguismo deveria ser o objetivo de toda instituição escolar comprometida com uma aprendizagem para o século XXI.

A qualidade das interações locais também é apontada como um grande proveito da educação bilíngue. Ao se considerar contextos bilíngues de imigração, uma educação que permita o desenvolvimento tanto na língua da maioria quanto na língua da minoria da comunidade traz efeitos positivos na melhoria da comunicação local. Estamos tratando de ampliar as possibilidades de comunicação com sujeitos com o qual se interage na comunidade externa, assim como, muitas vezes, com membros da própria família. Em última instância, uma educação bilíngue potencializa a construção da própria identidade do indivíduo e da comunidade em si enquanto seres bilíngues, agentes que transitam por contextos multiculturais e atuam em cada um deles de modo único. Assim, o sujeito se vê não apenas como um indivíduo de nacionalidade X, mas como um sujeito global, carregando consigo, sim, a bagagem da cultura X, ampliada e enriquecida pela cultura Y, Z, construindo-se enquanto um cidadão do mundo, único, múltiplo, capaz de analisar a realidade sob diferentes perspectivas.

A construção dessa consciência multicultural perpassa múltiplas dimensões: conhecimento, sentimentos, atitudes (BEARDSMORE, 1994 *apud* GARCÍA, 2009). Estamos nos referindo à constituição de um sujeito que vai além da mera proficiência em duas ou mais línguas, mas que participa de um universo de multiplicidades. Esse indivíduo será sensível às diferenças culturais, e construirá seu próprio universo, sua cultura híbrida, originando o que García chama de transculturação.

Assim, os benefícios de uma educação bilíngue vão muito além da mera proficiência linguística, mas perpassam a proficiência acadêmica e a construção de uma consciência multicultural.

3 MEETING THREE: PROFESSIONAL DEVELOPMENT

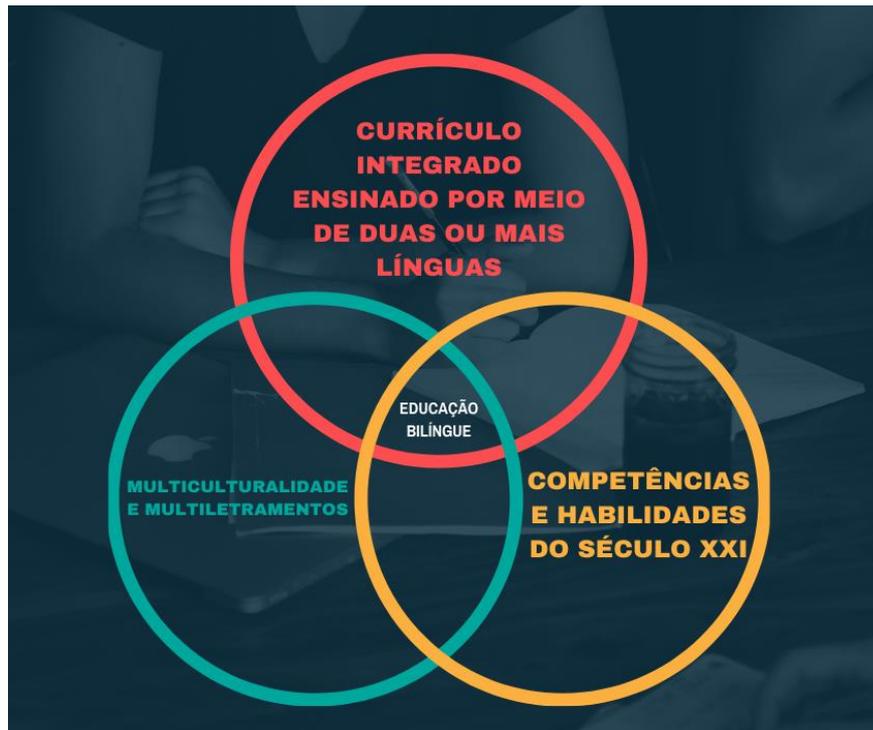
Lembro-me de meus primeiros anos atuando como professora no programa de imersão bilíngue Português/Inglês no Estado de Utah. Fiquei impressionada com tantas reuniões chamadas de *Professional Development* (Desenvolvimento Profissional). Sempre participei de reuniões, cursos e formações em todas as redes e escolas em que atuei no Brasil. Mas nem todas poderiam ser chamadas de significativas. Os *Professional Developments* (daqui por diante, PDs) de que participei enquanto trabalhando com a educação bilíngue foram deveras marcantes, instrutivos e transformadores. Eles me apresentaram a uma nova forma de compreender a educação para o bilinguismo.

Eu definiria os PDs como oportunidades únicas de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades necessárias não apenas para melhor desempenho de minhas funções profissionais, mas também para melhor atender às necessidades de meus alunos. São momentos de treinamento, formação, estudos de caso, análise de dados e busca por melhores estratégias para garantir o sucesso dos educandos. Foram experiências imprescindíveis à consolidação de uma proposta de educação que promovesse novas linhas de fuga, novas experimentações, novas conexões e que criasse a diferença.

Neste terceiro encontro a que se propõe este trabalho, discutimos questões que, por um lado, definem o propósito final de qualquer proposta de educação bilíngue. Por outro, são essenciais à concretização, na prática, por meio de experimentações coerentes, articuladas e significativas, o desenvolvimento integral do aluno, tanto nos aspectos cognitivos e acadêmicos quanto linguísticos e culturais.

Em nosso encontro anterior, definimos três aspectos fundamentais que caracterizam uma escola bilíngue. Primeiramente, a necessidade de que o conteúdo curricular seja desenvolvido em duas ou mais línguas de instrução. Em segundo lugar, que seja capaz de desenvolver nos educandos as habilidades e competências necessárias ao cidadão do século XXI. Por fim, que, por meio dos multiletramentos, promova a consciência multicultural. A congruência destes três fatores define uma educação bilíngue comprometida com o desenvolvimento do cidadão global. Afinal, ela não é uma modalidade isolada da realidade socioeconômica e educacional, mas parte integrante da formação do cidadão global.

Figura 3 – Aspectos essenciais da educação bilíngue



Fonte: Organização da autora

Um equívoco bastante comum observado em grande parte das propostas pedagógicas de escolas bilíngues é a ideia de que a mera ampliação da carga horária da língua adicional no tempo de aula é suficiente para que a escola seja bilíngue. É certo que é possível formar indivíduos bilíngues por meio do estudo intensivo e exclusivo da língua. Contudo, uma escola bilíngue não tem como objetivo final ensinar a língua adicional em si, mas desenvolver, lado a lado com as habilidades linguísticas do educando, habilidades cognitivas e culturais que não poderiam ser desenvolvidas de outra forma.

Por essa razão é tão premente a necessidade de se compreender de que forma isso acontece nas práticas de sala de aula. Como organizar o processo de ensino de modo a contemplar tanto o desenvolvimento da língua quanto do conteúdo curricular? Onde a multiculturalidade se encaixa nesse contexto? Dosar e equilibrar tais ações é fundamental para o sucesso de uma educação bilíngue.

Iniciaremos este PD discutindo nas próximas subseções parte do trabalho desenvolvido pelo professor e linguista canadense Roy Lyster, da Universidade McGill. O autor formula a abordagem conhecida como *Counterbalanced Approach*

(Abordagem Equilibrada), desenvolvendo diversos princípios e estratégias na busca de equilíbrio entre ensino de conteúdo e de língua em uma proposta bilíngue.

Conheci os estudos de Lyster ao atuar como professora de imersão bilíngue no estado de Utah, em oportunidades de treinamento e formação profissional destinadas a aperfeiçoar o processo de ensino de conteúdos por meio de LA. Desde esse primeiro contato reconheci que a *Counterbalanced Approach* está intimamente relacionada ao propósito central da educação bilíngue, e se constitui em uma importante ferramenta para atingir seus objetivos, a saber, o desenvolvimento da proficiência linguística e acadêmica do educando.

3.1 INSTRUÇÃO CENTRADA NO CONTEÚDO OU NA FORMA?

Inicialmente há que se entender em que contexto a proposta de *Counterbalanced Approach* foi estruturada. Lyster (2007) abre seu livro oferecendo um breve panorama da educação bilíngue no Canadá. O autor trata de alguns conceitos básicos de programas bilíngues de imersão, termo que começou a ser utilizado especialmente em território canadense e norte-americano a partir da segunda metade do século XX. Neste modelo, a instrução é oferecida em LA de forma intensiva, por várias horas ao dia e vários dias por semana.

Na verdade, segundo o linguista canadense, é possível documentar práticas semelhantes aos programas de imersão já nos anos 3000 a.C., quando jovens acádios, a fim de se tornarem escribas, precisavam aprender sumério a partir de temas da botânica, zoologia, teologia, matemática e geografia.

A fim de melhor se contextualizar o campo em que a pesquisa de Lyster se desenvolveu, cabe aqui diferenciar o programa de imersão total do parcial. No modelo de imersão total a LA é utilizada 100% do tempo (normalmente apenas durante o primeiro e/ou segundo anos iniciais do programa). Já no modelo de imersão parcial, o tempo de instrução é dividido entre as duas línguas, havendo grande variação nessa divisão do tempo de acordo com as escolhas feitas por cada programa (50%-50%, 10%-90%, 30%-70%, por exemplo). Embora os programas de imersão já tenham muitas décadas de organização nos países mencionados, Lyster (2007) acredita que eles ainda não alcançaram seu pleno potencial.

Ao falarmos de uma educação bilíngue de imersão, estamos falando de salas de aula em que o objetivo final é alcançar altos níveis de proficiência linguística em

ambas as línguas de instrução (L1 e LA), ao mesmo tempo em que se desenvolve uma também elevada proficiência acadêmica, a saber, a construção de conhecimento científico e o desenvolvimento de competências do educando. Portanto, para além do mero domínio de um idioma, forma-se um cidadão capaz de interagir em diferentes contextos, contribuir com a produção de conhecimento e que possua uma perspectiva ampla sobre diversos caminhos a serem trilhados a fim de se resolver conflitos e situações-problema.

Voltando-se para a atividade pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula, que possibilitará essa educação integral, o autor entende a proposta de uma *Counterbalanced Approach* como a integração entre duas práticas já conhecidas até então. A primeira delas é a *Content-Based Instruction* (Instrução baseada em conteúdo), em que a língua não é explicitamente ensinada, mas acredita-se que ela será naturalmente adquirida por meio de seu uso na mediação do conteúdo. A segunda proposta é a *Form-Focused Instruction* (Instrução centrada na forma), que privilegia o ensino da estrutura da língua e utiliza o conteúdo como pretexto para a prática linguística.

A *Counterbalanced Approach* busca o equilíbrio entre essas duas práticas, possibilitando ao educando desenvolver as habilidades linguísticas e o conhecimento da estrutura da língua simultaneamente à aprendizagem, discussão e análise do conteúdo curricular. No final do século XX até os dias atuais, a proposta de programas bilíngues de imersão alastrou-se pelo mundo e passou por diversos ajustes à realidade e às necessidades locais. Na Europa, por exemplo, ela deu origem ao que ficou conhecido como CLIL (*Content and Language Integrated Learning - Aprendizagem Integrada entre Conteúdo e Língua*), que hoje abarca uma série de modelos organizados de acordo com os interesses locais.

A questão da nomenclatura para diferentes programas e abordagens bilíngues ainda não é consensual, especialmente no Brasil, onde estudos têm chegado até nós de forma isolada, as escolhas são feitas pelos próprios pesquisadores ou mesmo por redes de ensino. A discussão acadêmica acerca desses modelos é válida e importante para uma fundamentação teórica adequada, mas não pretendemos nos ater a ela mais do que o necessário, posto que ainda é tema controverso mesmo na academia. O que nos parece importante por ora é compreender as implicações práticas que ela traz para a formação do sujeito bilíngue.

Independentemente da nomenclatura utilizada, essas diversas práticas realizadas no ambiente escolar pressupõem que uma educação bilíngue, a fim de ser reconhecida como tal, precisa de alguma forma equilibrar o ensino de conteúdo por meio da LA, de modo a garantir que o desenvolvimento de ambos – língua e conteúdo – ocorram sistemática e assertivamente.

A importância da proposta de *Counterbalanced Approach* delineada por Lyster (2007) reside justamente nos resultados interessantes que as pesquisas têm apontado: 1 – alunos que participam de programas de imersão apresentam desenvolvimento na língua materna e desempenho acadêmico igual ou superior àqueles matriculados em classes que não sejam de imersão; 2 – alunos de imersão alcançaram níveis de proficiência em LA muito superiores aos que apenas estudam a LA por 40 minutos, diariamente, em programas tradicionais de ensino de línguas; 3 – o aperfeiçoamento de estratégias de ensino pode garantir que os alunos atinjam competências linguísticas equivalentes às de um falante nativo.

Lyster (2007) desenvolveu extensa pesquisa por meio de observação em dezenas de salas de aula bilíngues a fim de perceber se as estratégias utilizadas estavam em consonância com o objetivo de se ensinar língua e conteúdo simultaneamente, bem como identificar quais práticas são capazes de promover esta aprendizagem integrada. Uma das situações mais recorrentes nas salas de aula foi o fato de que normalmente o professor evitava interromper as lições voltadas a conteúdos para tratar de assuntos linguísticos, e acabava por abordá-los apenas nas aulas dedicadas ao estudo da língua especificamente, o que configurava uma prática tradicional e pouco efetiva. Isso evidenciou a distância que ainda há entre o que se estabelece como objetivos educacionais na teoria e o que é efetivamente concretizado na prática cotidiana.

Por meio de suas observações e da análise de outras pesquisas que subsidiaram seu trabalho⁴⁹, Lyster (2007) elencou duas estratégias úteis e

⁴⁹ Day, E. & Shapson, S. Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. **Language Learning**, Derby, n. 41, p. 25–58, 1991.

Harley, B. Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. **Applied Linguistics**, Oxford, n. 10, p. 331–359, 1989.

Lapkin, S. & Swain, M. Vocabulary teaching in a grade 8 French immersion classroom: A descriptive study. **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, n. 53, p. 242–256, 1996.

Spada, N., & Lightbown, P. M. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, n. 15, p. 205–224, 1993.

Wright, R. A study of the acquisition of verbs of motion by grade 4/5 early French immersion students. **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, n. 53, p. 257–280, 1996.

interessantes ao se promover o ensino da língua e sua estrutura (*Form-focused Instruction*). As chamadas abordagens proativas (*Proactive Approaches*) se referem a uma prática previamente planejada que permite aos alunos perceber e usar estruturas da língua que não seriam naturalmente percebidas. É um trabalho intencional e explícito de ensino de aspectos gramaticais da língua-alvo. Os estudos demonstraram que houve avanço significativo na consciência metalinguística dos educandos, tanto a curto quanto a longo prazo.

As abordagens reativas (*Reactive Approaches*) referem-se a situações não planejadas em que a intervenção do professor pode aperfeiçoar o conhecimento e uso das estruturas, aproveitando oportunidades que emergem da discussão em sala de aula para abordar ou reforçar determinadas estruturas da língua. Dentre essas estratégias destaca-se o *Corrective Feedback (Feedback Corretivo)*, em que o professor direciona a atenção do aluno para algum aspecto da língua utilizada pelo estudante em sua produção oral (ou escrita), promovendo uma resposta àquilo que foi produzido, com fins de aperfeiçoar seu uso da língua. Esta é uma prática que deve acontecer espontaneamente, durante o ensino de conteúdos curriculares, trazendo a língua em foco sem quebrar o fluxo comunicativo, negociando de forma breve com os alunos o sentido e a forma adequada para expressar o conteúdo desejado (Lyster, 2007).

O autor canadense ainda dedica tempo em sua obra para discutir outros aspectos importantes relacionados à aprendizagem de LA coordenada aos conteúdos curriculares. Ele destaca a importância do letramento em ambas as línguas (L1 e LA), quer aconteçam de modo subsequente ou simultâneo (cada programa possui modelos próprios, cada um deles apresentando vantagens e limitações). Práticas de leitura, vocabulário e gramática também são elementos indispensáveis, desde que aliados a uma abordagem transdisciplinar do currículo, uma vez que aspectos linguísticos são assim desenvolvidos de modo contextualizado e significativo e possibilitam desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

Ao invés de uma abordagem incidental da língua, propõe-se uma abordagem reativa para a instrução centrada na forma, devido à sua propensão à intervenção sistemática durante uma interação significativa, a ser usada em conjunto com uma abordagem proativa para a instrução centrada na forma, o que providencia uma intervenção planejada sem as restrições causadas pela brevidade e o risco de apresentar informações [que possam provocar] confusão. [...] Um foco sistemático na língua, incluindo atenção a subsistemas gramaticais que, sabe-se, não seriam facilmente adquiridos pelos alunos por

meio de mera exposição ao conteúdo, pode ser efetivamente balanceado por abordagens mais holísticas para o desenvolvimento do letramento, como a língua entendida como um todo, processos de escrita, língua trabalhada transversalmente ao longo do currículo, todos os quais servem para criar um contexto instrucional propício ao enriquecimento do discurso” (LYSTER, 2007, p. 57-58 – tradução livre).⁵⁰

Lyster (2007) afirma ainda que o caminho para a busca da proficiência linguística passa por três etapas principais: compreensão, consciência linguística e produção. A compreensão, enquanto primeira etapa, desafia o professor a buscar estratégias para garantir um efetivo *comprehensible input* dos conteúdos acadêmicos a serem estudados. É uma fase essencial para a proficiência acadêmica do educando, ao ter contato e construir seu conhecimento.

A segunda etapa, a consciência linguística, é um aprendizado crucial para o desenvolvimento da LA. Swain (1988; 1996)⁵¹ esclarece que o ensino de conteúdo precisa ser manipulado e complementado de forma a maximizar a aprendizagem da LA, e que a ação do professor é primordial nesse sentido. Este conceito, sem dúvida, nos fará lembrar da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky⁵², em que a mediação do professor é capaz de conduzir o aluno a desenvolver-se e aprender conteúdos que, *a priori*, não estariam a seu alcance sem ajuda.

A terceira etapa, a produção, torna-se fulcral para que o aluno possa interagir com o professor, com seus pares e com o conteúdo propriamente dito, sendo capaz de organizar seu pensamento e expressar-se apropriadamente. Sem essa etapa, a aquisição da língua mostrar-se-ia incompleta. E esta é, ainda, um dos maiores desafios a serem efetivados nas salas de aula bilíngues: garantir tempo e oportunidades para a produção intensiva do aluno (Lyster, 2007). A respeito disso,

⁵⁰ Texto original: “In lieu of an incidental approach to language instruction, a case was made for a reactive approach to form-focused instruction, because of its propensity for systematic intervention during meaningful interaction, to be used in conjunction with a proactive approach to form-focused instruction, which provides planned intervention without the constraints of brevity and the risk of supplying confusing information. [...] A systematic focus on language, including attention to grammatical subsystems known to be difficult for classroom learners to acquire through exposure to content alone, can be effectively counterbalanced by more holistic approaches to literacy development, such as whole language, process writing, and language across the curriculum, all of which serve to create a discourse-rich instructional setting”.

⁵¹ Swain, M. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. **TESL Canada Journal**, Calgary, n. 6, p. 68–83, 1988.

Swain, M. Integrating language and content in immersion classrooms: research perspectives. **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, n. 52, p. 529–548, 1996.

⁵² VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

discutimos anteriormente a hipótese de Swain (1988) sobre a importância das atividades de *output*.

Lyster (2007) deixa claro que não é possível para o educando concentrar-se simultaneamente no conteúdo e na língua, mas que esse processo deve ocorrer de forma integrada, de modo que, ao ser imerso no contexto do conteúdo a ser trabalhado, haja momentos específicos planejados dentro desse contexto para que os alunos trabalhem aspectos da língua que precisam ser analisados, compreendidos e testados. Nesse sentido, atividades colaborativas têm se mostrado extremamente eficazes para promover discussões entre os sujeitos por meio da LA. Nesses momentos, a atuação do professor em moldar as estruturas necessárias a serem utilizadas pelos alunos nessas discussões enriquece o uso da língua pelos aprendizes.

O autor defende ainda o valor que as atividades podem adquirir durante o processo de aprendizagem dos alunos. Atividades que estejam voltadas à prática de aspectos gramaticais (ou prática controlada) são importantes para permitir que os alunos estejam atentos a questões estruturais da língua e possam praticá-las, ainda que de forma menos contextualizada. Por outro lado, tarefas de prática comunicativa (práticas espontâneas) são mais abertas e estão mais direcionadas às demandas das tarefas de modo geral, promovendo confiança e motivação para o uso da LA e permitindo espaço para que eles testem suas hipóteses linguísticas.

Em suma, é possível afirmar que as atividades decorrentes do estudo de conteúdos devem, ao mesmo tempo, tornar o tema compreensível aos estudantes, promover suporte linguístico e oportunidades metalinguísticas e garantir engajamento cognitivo. Desta forma, as atividades devem oportunizar aos educandos perceber determinados aspectos da língua, refletir sobre eles e produzir de acordo com o que foi compreendido, reverberando nessa produção não apenas elementos gramaticais, mas também demonstrando o conhecimento do conteúdo estudado.

3.2 A BUSCA PELO EQUILÍBRIO

Até então temos discutido aspectos teóricos relevantes para a compreensão da *Counterbalanced Approach*, uma abordagem planejada em que o ensino do conteúdo e da língua estejam equilibrados nas práticas pedagógicas cotidianas. Como

esclarece Lyster (2012), uma instrução equilibrada atribui aos objetivos de conteúdo e aos objetivos de língua o mesmo valor e papéis complementares entre si.

Embora tanto conteúdo quanto língua sejam igualmente importantes e demandem ações e interações específicas, acreditamos que ensinar o conteúdo em si não é o principal problema enfrentado pelos programas de imersão. As pesquisas do autor demonstram que a proficiência acadêmica e o desenvolvimento cognitivo têm sido atingidos com sucesso. Entretanto, assegurar o desenvolvimento da proficiência linguística tem se tornado um dos principais desafios.

É sabido que um programa bilíngue tem como principal foco, no tocante ao ensino e aprendizagem da língua, a linguagem acadêmica. Isso se estende para muito além do mero aprendizado de vocabulário técnico. Estamos falando da necessidade de se desenvolver pensamento crítico-científico e habilidades de análise, interpretação, construção e avaliação de conteúdos e processos. Se a educação bilíngue tivesse como foco apenas aprender a língua e desenvolver habilidades de conversação, não haveria necessidade de se organizar um processo pedagógico integrado entre língua e conteúdo. Diversas instituições têm obtido sucesso em ensinar uma LA mesmo por métodos tradicionais. Mas a língua que normalmente é desenvolvida em programas tradicionais não é suficiente para participação e criação no meio acadêmico e transformação da sociedade e do saber.

Mesmo nos programas imersivos, o pesquisador canadense observou que há um grande investimento por parte dos professores em garantir um *comprehensible input* rico e adequado, por meio do uso de recursos visuais, gráficos, sonoros, manipulações de materiais e objetos, demonstrações e outras. Mas novamente consistem em atividades receptivas, importantes para a compreensão do conteúdo, mas não necessariamente eficientes para a produção oral ou escrita do aluno.

Destarte, enquanto os alunos estão construindo seu conhecimento técnico-científico, como garantir que estejam também desenvolvendo sua proficiência linguística para ampla participação nesse contexto? Iremos a partir de agora tratar de aspectos teórico-práticos para a consecução do objetivo da educação bilíngue.

A primeira consideração que Lyster (2007) faz a esse respeito é a distinção das atividades linguísticas propostas com relação a seu cunho implícito ou explícito. Assim, um ensino implícito é aquele em que o professor apresenta o conteúdo sem evidenciar a forma ou regras da língua para seus alunos. Estes, por sua vez, não tomam ciência do que efetivamente está sendo aprendido em termos de linguagem.

Em contrapartida, uma instrução explícita acontece quando o professor evidencia e explica regras e pede aos alunos que atentem para formas específicas e as utilizem, conscientizando-se daquilo que está sendo aprendido em relação à língua.

Eis um exemplo mencionado pelo autor:

“PROFESSOR: A Europa não tinha cana de açúcar. Por que eles não tinham cana de açúcar?
 ALUNO: Por que é muito frio...
 PROFESSOR: Por que é muito frio...
 ALUNO: O clima não é bom.” (LYSTER, 2012 - tradução nossa)⁵³

No exemplo mencionado percebemos que a interação entre professor e aluno foi simples e pobre. Embora a pergunta inicial da professora tenha usado o tempo verbal no passado, por exemplo, a resposta do aluno se deu no presente, o que a professora repetiu, como demonstração de aceitação. Não houve oportunidade de expansão do vocabulário nem da estrutura da língua, o que significa que essa interação pouco ou nada contribuiu para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno.

Paralelamente ao que foi observado, Swain (1985) identifica que normalmente os professores destinam grande parte do tempo em sala para sua própria fala. Utilizam também, de modo geral, uma linguagem menos complexa e diversa, caracterizando um *input* funcionalmente restrito, tanto em relação à forma quanto à função da linguagem utilizada.⁵⁴ Isso nos remete a uma das hipóteses defendidas por Krashen (1982), já tratada anteriormente, a de *comprehensible input*. Brasil Soares (2020) explica:

[...] é preciso desafiar o aluno a compreender o uso da linguagem em um nível imediatamente superior àquele que ele já domina (i + 1, sendo i o nível de proficiência em que ele se encontra), apresentando o tema/conteúdo/atividade a ser trabalhada por meio de uma introdução que se faça compreensível ao educando, construindo uma ponte entre seu atual nível de proficiência linguística e o próximo (BRASIL SOARES, 2020, p. 162-163).

Desta afirmação, é possível inferir que o professor não deve fazer uso apenas da linguagem que o aluno já domina, para “facilitar” a compreensão do conteúdo.

⁵³ T: *Europe **didn't** have sugar cane. Why **didn't** they have sugar cane?*

S: ***It's** too cold*

T: ***It's** too cold...*

S: *The climate **is** not good.*

⁵⁴ Por forma entendemos a estrutura gramatical da língua em si. Por função, os diferentes propósitos e objetivos para os quais estamos utilizando a fala ou a escrita (dar instruções, fazer solicitações, descrever processos, comparar ideias...).

Paulatinamente, é necessário introduzir novos elementos, novas estruturas, que serão não apenas implicitamente mencionadas durante a fala do professor, mas explicitamente trabalhadas ao longo da aula. O professor precisa mediar as relações língua-aluno-conteúdo, permitindo que o aluno desenvolva novas habilidades linguísticas e aperfeiçoe a linguagem utilizada.

Embora certamente haja momentos de ensino implícito e explícito na prática pedagógica cotidiana, Lyster (2012) elenca as razões pelas quais o ensino e a aprendizagem explícita são relevantes para a formação do aluno bilíngue. Primeiro, demanda que os alunos estejam atentos aos aspectos gramaticais da língua. Segundo, faz com que os alunos tomem ciência de sua própria aprendizagem. Terceiro, promove experiências importantes para o contexto escolar, como a aprendizagem por indução. E, finalmente, desenvolve estratégias metacognitivas que levam o aluno a se tornar um aprendiz autônomo para a vida.

É possível que algumas características da língua sejam aprendidas acidentalmente, ou espontaneamente, como termos similares entre L1 e LA, palavras repetidas com frequência ou mesmo aspectos fonológicos mais simples. Todavia, algumas outras precisarão ser explicitamente abordadas e mediadas pela ação do professor, como, por exemplo, aquelas em que a L1 possa levar a falsas conclusões (como falsos cognatos), irregularidades, estruturas com pouca frequência de uso e até mesmo outras de menor valor comunicativo, por isso menos salientes, mas que demandam precisão no uso da língua.

Lyster (2007) defende que a interação professor-aluno é ferramenta poderosa para alavancar o desenvolvimento linguístico do educando. Ele apresenta uma estratégia bastante disseminada nas práticas bilíngues conhecida como *IRF Exchange (Initiation – Response - Feedback Exchange*, ou Interação por meio de Iniciação - Resposta – Feedback). Esta estratégia prevê um padrão interessante para estimular a interação entre professor e aluno. O professor incentiva o início da conversa com uma pergunta motivadora (I), a qual o aluno responderá (R). Em seguida, o professor providenciará um *feedback* ou *follow-up* (F) para a resposta do aluno.

Embora pareça uma estratégia bastante simples, é preciso atenção e uma seleção coerente de perguntas e feedback por parte do professor a fim de se atingir os objetivos linguístico-comunicativos desejados. Vejamos esse exemplo compartilhado por Lyster (2012):

“Professor iniciando a conversa (I)
 ‘Qual é a capital da Espanha?’
 Resposta do aluno (R)
 ‘Madrid?’
 Follow-up do professor:
 ‘Está certo!’ (LYSTER, 2012, p. 37 – tradução nossa)⁵⁵

No exemplo acima, é possível perceber que essa interação pouco contribuiu para uma prática linguística. O professor faz uma pergunta fechada, que não demanda do aluno criar uma resposta mais elaborada por meio da língua. A resposta do aluno é de apenas uma palavra, o que demonstra conhecimento do conteúdo indagado pelo professor, mas não evidencia nem desenvolve nenhuma habilidade linguística para a construção de uma frase completa, estruturando sua resposta. Por fim, o *follow-up* do professor apenas reforça a aceitação da resposta mínima dada pelo aluno, encerrando a conversa sem oportunizar nenhuma outra construção ou revisão da forma com que a resposta foi criada.

Interações assim são pouco eficazes, mas, muito mais frequentes em sala de aula do que gostaríamos de acreditar. Lyster (2012) explica que elas refletem uma instrução centrada no professor, que guia a conversa e minimamente envolve os alunos na interação. Segundo o autor, isso ocorre principalmente porque é comum que o professor esteja interessado em tão somente iniciar uma conversa, usando a pergunta como pretexto, ou quer apenas monitorar a compreensão do aluno antes de seguir em frente.

Fazer uma boa pergunta inicial é importante. Ao invés de uma pergunta fechada, que só admita uma resposta, é muito mais proveitoso iniciar uma interação com uma pergunta aberta, em que o aluno precise mobilizar diversos elementos linguísticos para respondê-la, como a seleção lexical e a estrutura organizacional da frase. Perguntas como: “O que você observou de interessante no caminho para a escola?”, “Por que as pessoas gostam tanto de animais domésticos?” ou “Como você achou a resposta para este problema de matemática?” certamente oportunizarão uma interação mais rica, tanto em termos de conteúdo quanto de língua.

Lyster (2012) acrescenta uma consideração muito interessante: um bom *feedback* pode ser mais importante do que a pergunta inicial que deu origem à

⁵⁵ Texto original: Teacher’s initiating (I) move / “What’s the capital city of Spain?” / Student’s responding (R) move / “Madrid?” / Teacher’s follow-up (F) move / “That’s right!”

conversação, especialmente se ele não trazer consigo um julgamento a respeito do que o aluno disse, mas requisitar por maiores esclarecimentos sobre o que foi dito. Citando Echevarria e Graves (1998)⁵⁶, o autor exemplifica que tipo de perguntas podem ser úteis ao providenciar um *follow-up*, tais como: o que você quer dizer com isso? Por que você tem essa opinião? Como você sabe disso? O que te faz pensar assim? Fale-me mais sobre isso. O que poderia ser isso?

Quando essas perguntas estão contextualizadas, a interação promovida em sala de aula enriquece tanto a discussão dos conteúdos curriculares quanto o desenvolvimento das competências linguísticas. O aluno é instigado a responder com maior precisão e clareza e a articular respostas mais completas. Isso permite o deslocamento do foco da aula da fala/apresentação do professor para a participação e produção do aluno.

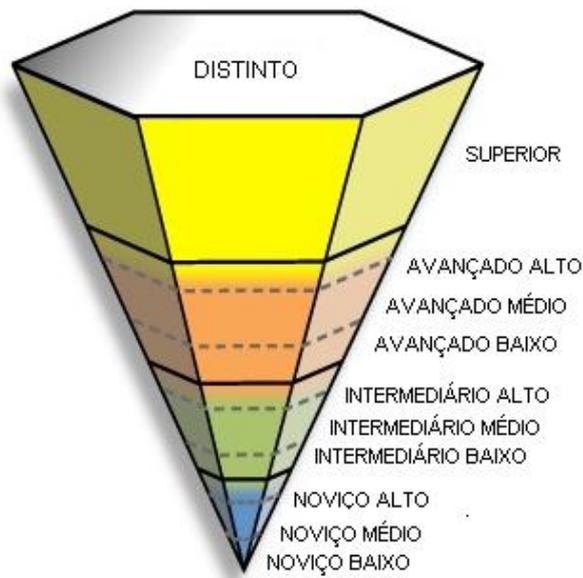
A fim de ilustrar o que práticas como essa podem significar em termos de aquisição de linguagem, gostaria de propor uma comparação, a título de exemplificação. A fim de monitorar o progresso dos aprendizes de classes de imersão no Estado de Utah – EUA, são utilizados parâmetros que atestam o nível de proficiência dos alunos nas quatro habilidades linguísticas: compreensão auditiva, fala, leitura e escrita.

A matriz utilizada para enquadramento dos alunos em níveis de proficiência foi organizada pelo ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages* – Conselho Americano para o Ensino de Línguas Estrangeiras), que estabelece cinco grandes níveis de proficiência: noviço, intermediário, avançado, superior e distinto. Os três primeiros níveis se subdividem em outros três subníveis: baixo, médio e alto, a fim de contemplar todas as sutilezas envolvidas no processo de aquisição de LA. A figura abaixo representa a organização dos níveis de proficiência segundo o ACTFL.

Figura 4 – Níveis de proficiência ACTFL⁵⁷

⁵⁶ Echevarria, J., & Graves, A. **Sheltered content instruction**. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

⁵⁷ Termos originais em inglês: Distinguished / Superior / Advanced High / Advanced Mid / Advanced Low / Intermediate High / Intermediate Mid / Intermediate Low / Novice High / Novice Mid / Novice Low.



Fonte: ACTFL – Disponível em actfl.org (tradução nossa)

Diante desta divisão em tantos níveis e subníveis, como é possível identificar onde o aluno está quanto à sua proficiência linguística em LA e o que ele precisa desenvolver para avançar para o próximo nível?

Selecionamos a descrição de dois níveis de proficiência subsequentes, na área de fala, a fim de identificar as diferenças entre eles:

Quadro 7 - Comparação entre as habilidades de fala entre um Intermediário Baixo e um Intermediário Médio, segundo a matriz do ACTFL

Intermediário Baixo	Intermediário Médio
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade sustentada, mas MÍNIMA, ao: criar com a língua de modo a comunicar significados personalizados, adaptando o material aprendido em frases simples e sequência de frases; perguntar e responder questões; lidar com situações simples de sobrevivência (necessidades diárias) na língua. - Apresenta vocabulário básico para fazer afirmações e responder perguntas a fim de satisfazer necessidades básicas sociais e acadêmicas, mas não explicando-as de modo mais elaborado. - Mantém conversas simples utilizando frases completas, criando com a língua, embora de modo restritivo e reativo. - Lida com um número limitado de situações do dia e interações com sujeitos e conteúdos. - Usa uma variedade de verbos comuns no tempo presente (as conjugações podem ser inadequadas). - Outras formas e tempos verbais podem aparecer, mas não são frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade SEGURA ao: criar com a língua de modo a comunicar significados personalizados, adaptando o material aprendido em frases simples e sequência de frases; perguntar e responder questões; lidar com situações simples de sobrevivência (necessidades diárias) na língua. - Apresenta vocabulário básico que permite discussões de natureza pessoal e temas nas disciplinas estudadas. - Podem fazer uso da circunlocução quando o vocábulo apropriado não é encontrado. - Mantém conversa simples utilizando frases completas. - Pode iniciar uma conversa espontaneamente, sem precisar ser perguntado ou motivado. - Pode tentar fazer uso de sentenças mais longas e complexas, incluindo o uso de conectivos básicos (ex; e, mas, entretanto...). - Usa um número grande e variado de verbos. - A maioria dos verbos é usado no presente, embora seja evidente a consciência de outros tempos (passado e futuro).

- O ouvinte pode confundir-se com o discurso devido a muitas inadequações gramaticais.	- O sentido normalmente é claro, apesar de algumas inadequações gramaticais.
--	--

Fonte: Utah Portuguese Dual Language Immersion website, disponível em: <http://www.utahportuguese.dli.org/teachers/> (tradução nossa)

Ao compararmos algumas características que diferenciam esses dois níveis de proficiência subsequentes, é possível tecer algumas considerações. Um aluno de nível intermediário baixo será capaz de responder perguntas apresentando uma habilidade mínima por meio de frases simples. Um aluno intermediário médio sente-se seguro não somente ao responder perguntas usando estruturas mais complexas, mas também iniciando conversas.

Que tipo de atividades poderiam ser úteis para trazer maior segurança ao aprendiz de LA e ajudá-lo a fazer uso de estruturas de frase mais complexas? Entre tantas, certamente se encontra a motivação para responder perguntas abertas, que não exijam apenas uma única palavra como resposta. É certo que os alunos produzirão aquilo que for solicitado a eles. Se pouco for exigido, pouco será produzido. O professor deve modelar as respostas, oportunizando ao aluno entender as expectativas de uso da língua. Estruturas precisam ser explicitamente demonstradas em seu uso cotidiano. Ex: “Eu não concordo com essa ideia. E você? Você concorda com essa ideia? Por quê?”. Ao modelar o uso do verbo *concordar*, o aluno saberá como expressar sua concordância a determinada opinião ou situação, não apenas fazendo uso de *sim* ou *não*. As expectativas de aprendizagem precisam estar claras aos alunos. Eles precisam saber o que se espera deles e como devem alcançar essas expectativas.

Conectivos também precisam ser explicitamente ensinados. O uso de termos como *mas* ou *porque* pode parecer instintivo a princípio. Entretanto, as relações que eles criam em um enunciado precisam ser esclarecidas para o aluno, com o intuito de que ele possa começar a empregá-los adequadamente. Não nos esqueçamos que, para tanto, é preciso passar pelas três fases no aprendizado da língua: compreensão, consciência linguística e produção (Lyster, 2007).

Por compreensão, podemos entender as atividades que ajudam o aluno a perceber e identificar determinados aspectos da língua. Estratégias simples como a entonação na fala, marcação na escrita com cores, itálico ou negrito podem contribuir para a percepção de determinados elementos.

A consciência linguística é o momento de sistematização dos aspectos linguísticos que se quer trabalhar a partir do contexto. Atividades de análise e reflexão metalinguística são muito apropriadas a esse propósito. Dentre elas estão tarefas indutivas para a descoberta de regras, comparação entre alguns padrões observados, comparação e/ou contraste entre L1 e LA, percebendo como esse elemento se apresenta em cada uma das línguas.

Por fim, a prática; oportunidades de interagir e fazer uso das estruturas aprendidas. A produção é indispensável para a consolidação e desenvolvimento das competências linguísticas.

Retomando algumas habilidades listadas na tabela de proficiência linguística inspirada nos parâmetros do ACTFL, percebemos também o papel importante que o uso dos tempos verbais desempenha para caracterizar o avanço de um nível de proficiência para outro. Fazer uso do presente é típico de um aluno do nível intermediário baixo. Se ele, porém, já consegue aventurar-se por outros tempos verbais (passado ou futuro), ele já avança em termos de habilidades linguísticas. Dominá-los implicará um progresso para o nível seguinte. Não se pode esperar que a compreensão e aprendizagem dos tempos verbais ocorra naturalmente por meio de exposição e instrução implícita. Os alunos precisam ser apresentados a eles, instigados a perceber padrões e regularidades, experimentar a construção de estruturas em que esses tempos são requeridos. Ao fazer um relato de um experimento em Ciências, por exemplo, os alunos podem ser incentivados a usar os verbos no passado, explicando as etapas percorridas no desenvolvimento da experiência.

Todo esse processo é intencionalmente planejado ao longo do trabalho com os conteúdos escolares. É preciso planejar a integração curricular e as expectativas de aprendizagem. Os objetivos tanto de língua como de conteúdo podem ser atingidos quando as práticas são orientadas com clareza para cada um deles.

Para concluir essa discussão que se fundamentou em tantos achados das pesquisas de Lyster (2007, 2012), discutiremos a importância de se providenciar um *feedback* corretivo adequado para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas do educando. Por *feedback* corretivo entenderemos a resposta que o professor dará a um aluno diante de uma incorreção ou inadequação no uso da língua. Quando bem articulado, o *feedback* corretivo será capaz de estimular a consciência linguística e aperfeiçoar a produção do aluno.

Segundo Lyster (2012), pesquisas têm apontado para o fato de que o aprendiz tem preferência por ser corrigido ao cometer uma inadequação gramatical em sua prática, em vez de apenas ter essa inadequação ignorada. Entendemos que essa preferência está atrelada à habilidade demonstrada pelo professor em fazer a correção no momento e da forma adequada. Sobre isso, o autor afirma:

“Muitos estudos de sala de aula têm mostrado que os professores são capazes de providenciar diferentes formas de *feedback* corretivo de forma a permitir que o fluxo comunicativo continue. Que os professores são capazes de providenciar *feedback* sem inibir alunos e sem interromper a coerência da conversação apoia o argumento de que os alunos não apenas esperam o *feedback* corretivo como parte integral do discurso em sala [...], mas também preferem receber *feedback* ao invés de ter seus erros ignorados.[...] Por conseguinte, os professores não precisam escolher entre a comunicação de um lado e o *feedback* corretivo de outro, pois ambos podem ser efetivamente integrados no discurso instrucional” (LYSTER, 2007, p. 93).⁵⁸

Assim, mais uma vez reafirmamos que é possível encontrar equilíbrio entre o desenvolvimento do conteúdo e da língua em sala de aula. Para tanto, é mister compreender de que forma esses dois elementos essenciais à sala de aula bilíngue podem ser balanceados. O modo como o professor provê o *feedback* corretivo pode possibilitar avanços valiosos no desenvolvimento linguístico de seus alunos.

Lyster e Ranta (1997) classificaram os tipos de *feedback* em duas categorias: reformulações (*reformulations*) e comandos (*prompts*). As reformulações ocorrem quando o professor reformula o enunciado produzido pelo aluno que apresenta algum tipo de incorreção gramatical. Já os comandos instigam os alunos a praticar a autocorreção sem apresentar a eles a forma correta que deveria ter sido utilizada no discurso. Vejamos alguns exemplos.

Imaginemos uma situação em que o aluno produza a seguinte afirmação: “Nós cortamos os canudos em diferentes *jeitos* e colamos com fita adesiva”. O professor pode fornecer uma correção explícita, como: “João, eu gostaria que você usasse a palavra *tamanho*. Vocês cortaram os canudos em diferentes *tamanhos*...”. A reformulação também poderia ser mais objetiva, em que o professor corrige e repete a frase adequadamente: “Nós cortamos os canudos em diferentes *tamanhos*...”. De

⁵⁸ Texto original: “Plenty of classroom studies have shown that teachers are able to provide various forms of corrective feedback in ways that allow the communicative flow to continue. That teachers are able to provide feedback without inhibiting students and without interrupting conversational coherence supports the argument that students not only expect corrective feedback as an integral part of classroom discourse [...] but also prefer receiving feedback over having their errors ignored [...]. Teachers, therefore, do not have to choose between communication on the one hand and corrective feedback on the other, because both can be effectively integrated in instructional discourse”.

acordo com Lyster (2007), as reformulações, especialmente como a exemplificada por último, são as mais frequentemente utilizadas pelos professores, que providenciam correção imediata.

Já os comandos podem ser de diversos tipos. O primeiro deles é solicitar ao aluno maiores esclarecimentos sobre sua fala, como se fingisse que a mensagem não foi compreendida e precisasse ser melhor expressa. Por exemplo.⁵⁹

Aluno: Eu sou Brasil.

Professor solicita: Como? Não entendi.

Assim o professor solicita ao aluno que repita a frase, reformulando a sua construção (nesse caso, espera-se que o aluno seja capaz de acrescentar a preposição *do*, em *Eu sou do Brasil*).

Há também o que Lyster e Ranta (1997) chamaram de dicas metalinguísticas. O professor não provê a forma correta, mas faz comentários ou perguntas para levar o aluno a refletir sobre o que produziu. Por exemplo:

Aluno: *Vamos hablar hoy...*

Professor: Hum... Mas essa frase está em espanhol...

Ou:

Aluno: Nós descobrimos que as plantas fazem sua comida.

Professor: Agora vamos começar a usar uma linguagem mais científica para dizer isso.

Outro comando mencionado pelos autores é a eliciação, em que o professor busca extrair da fala do aluno as formas adequadas por meio de perguntas como as que se encontram nos exemplos a seguir:

Aluno: *We go ao banheiro.*

Professor: Como se diz isso em inglês?

Aluno: Me dá essa *coisa*.

Professor: Há uma palavra melhor do que *coisa* para descrever o que você quer?

Há, por fim, um outro comando mencionado por Lyster e Ranta (1997), a repetição do erro. O professor repete a fala do aluno, enfatizando o que foi dito, mas de forma inadequada.

⁵⁹ Todos os exemplos aqui utilizados foram adaptados de Lyster (2012) e Lyster e Ranta (1997), de modo a fazer sentido para o contexto bilíngue em que uma das línguas seja o português.

Aluno: El mano...

Professor: *El* mano? (Esperando que o aluno perceba e corrija o uso do artigo – *La* mano).

Aluno: Eu está com fome.

Professor: Eu *está* com fome?

Estas estratégias de *feedback* corretivo, embora bastante simples, promovem o desenvolvimento da consciência metalinguística do aluno e aperfeiçoam a forma como ele utiliza a LA. Todas elas exercem um papel importante para aperfeiçoar o uso da língua e da linguagem acadêmica pelos alunos, embora, indubitavelmente, haja momentos em que uma ou outra será mais apropriada.

Lyster (2007) chama a atenção para o fato de que as reformulações feitas pelo professor são em geral úteis, especialmente quando são dadas de modo breve, permitindo a continuidade do conteúdo a ser trabalhado. Contudo, há um ponto em que elas não serão mais eficazes, abrindo espaço para que os comandos se apresentem como uma estratégia mais eficiente para promover o desenvolvimento linguístico. De modo geral, os alunos serão mais beneficiados ao serem incentivados a produzir *outputs* modificados, refletindo sobre seu uso da LA.

Entendemos que as contribuições de Lyster são essenciais para que vislumbremos o que uma educação bilíngue deve promover. O desenvolvimento da proficiência linguística caminha lado a lado com as demais competências a que essa modalidade de ensino se propõe a trabalhar.

A educação bilíngue certamente é desafiadora por diversos motivos. Primeiro, porque se propõe a ensinar conteúdos curriculares em LA, garantindo que esse processo leve o aluno ao domínio do conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade. É preciso garantir a compreensão do conteúdo, ainda que ele seja construído por meio de uma língua na qual o aluno não apresente elevado nível de proficiência. Segundo, porque se propõe a desenvolver habilidades, e não apenas memorizar informações. O aluno deve ser levado a interagir, colaborar com outros, pesquisar, produzir, criar e pensar criticamente. Ele não deve apenas saber, ele deve fazer e tornar-se. Tudo isso fazendo uso de mais de uma língua, tanto por meio da L1 quanto da LA. Terceiro, porque o aluno deve, paralelamente ao desenvolvimento de conteúdos e habilidades, desenvolver também suas habilidades comunicativas e linguísticas, sendo capaz de tornar-se proficiente em participar de conversas de cunho acadêmico, relatando, explicando, argumentando e contra-argumentando. Ao final do

processo, deve ser capaz de expressar-se com segurança em LA em contextos científico-acadêmicos. E, finalmente, essa nova abordagem para o ensino deve atingir o objetivo de formar cidadãos globais, capazes de transpor fronteiras, cooperar em processos internacionais, pensar a partir de outras perspectivas, interagir, respeitar e aprender com a diversidade.

Encerramos esta reunião de *Professional Development* cientes de que há muito ainda a se aperfeiçoar. Ao considerar a complexidade da tarefa, a *Counterbalanced Approach* vem se apresentar como uma prática para além do mero ensino da LA, mas como meio de formar o aluno para sempre aprender a aprender. Ela surge como forma de enriquecer a experimentação pedagógica desenvolvida hoje nas salas de aula bilíngues. Permite que o aluno seja protagonista em sua aprendizagem. Por meio da flexibilidade pedagógica que lhe é inerente, a instrução equilibrada entre conteúdo e língua engaja os alunos em atividades que perpassam não apenas as diferentes áreas do currículo, mas que o extrapolam, transformando a língua numa ferramenta poderosa para a aprendizagem (Lyster, 2007).

Pareceu-nos oportuno apresentar aqui o trabalho do professor e linguista Roy Lyster a fim de que se dê início a uma nova fase de pesquisas para a educação bilíngue no Brasil. Visto que aspectos teóricos e organizacionais já estão sendo discutidos no país e até mesmo normatizados, faz-se necessário introduzir conhecimento e questionamentos acerca da experimentação pedagógica que deve acontecer na prática cotidiana de sala de aula, de modo a garantir que teoria e prática estejam alinhadas para a consecução de um objetivo maior.

4 MEETING FOUR: HAPPY HOUR

Após nos dedicarmos a nosso trabalho, normalmente tão intenso e exaustivo, é hora de aproveitarmos alguns momentos de confraternização, de informalidade e mesmo de comemoração após a execução das tarefas. Colegas de pesquisa e trabalho se reúnem na *happy hour* para encerrar seu dia de expediente e celebrar conquistas, relaxar do estresse e até mesmo renovar a mente para seguir com seus projetos no dia seguinte.

Aqui não será diferente. Fizemos até então uma trajetória interessante desde as origens da educação bilíngue, passando pelos princípios que a definem e pela prática inovadora que ela exige e que dela emerge. Encerraremos nosso período de trabalho com os olhos voltados para o que está por vir, renovando nossas perspectivas e ações para encarar os desafios que se descortinam. Discutiremos os últimos tópicos deste trabalho de modo a vislumbrar novas linhas de fuga, criando diferenças e alargando nossos passos a novos territórios.

O ano de 2020 trouxe um marco histórico para a educação bilíngue no Brasil: a formulação das tão esperadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP)⁶⁰. Esta era uma demanda urgente, uma vez que, dado o crescimento exponencial dos programas de educação bilíngue em nosso país, sem que houvesse regulamentação que a organizasse, estávamos à deriva, sem orientação oficial que nos apontasse um norte para a definição de propostas coerentes. Anteriormente às DCNEP, alguns outros dispositivos legais eram tomados como referência, como a Lei 4024/61, que permitia a criação de escolas experimentais, o Parecer 290/67 do então Conselho Federal de Educação (CFE), que autorizava o funcionamento do Liceu Pasteur em São Paulo, o Parecer CNE/CEB 26/2001 CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica), que define esta matéria como de natureza concorrential, sobre as quais poderiam tanto a União, Estados e Municípios legislar, e o Parecer CNE/CEB 23/2009, exarado a partir de consulta relacionada ao funcionamento de uma escola internacional do Distrito Federal, onde o então Conselheiro Francisco Aparecido Cordão reafirma a necessidade de regulamentação do funcionamento das escolas internacionais.

⁶⁰ A versão inicial das DCNEB encontra-se no Anexo I deste trabalho. Por sua vez, a versão final das DCNEP está incluída no Anexo II.

Nenhum destes dispositivos de fato atendiam às necessidades atuais referentes à educação bilíngue no país.

Assim sendo, em outubro de 2019, o CNE instituiu a comissão cujo objetivo era analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e escolas internacionais no Brasil. Como fruto deste trabalho, uma versão preliminar das DCNEP foi apresentada à consulta pública em junho de 2020, então com o nome de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (DCNEB). Especialistas e estudiosos do tema apresentaram suas contribuições ao documento. Infelizmente, o período de consulta pública mostrou-se muito curto, de apenas uma semana (2 a 9 de junho), o que dificultou uma participação mais ampla. Ainda assim, após deliberação da comissão e incorporação de diversas solicitações expressas por meio desta consulta pública, em 9 de julho de 2020, o Parecer CNE/CEB 2/2020 foi aprovado, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. A súmula das DCNEP foi aprovada pelo CNE em 18 de setembro de 2020 e, até a presente data, ainda aguarda a homologação pelo Ministério da Educação (MEC).

Entendemos que só será possível descortinar possíveis rumos para a educação bilíngue no Brasil a partir do que estabelece este dispositivo legal. Portanto, é nosso objetivo neste encontro discuti-lo mais detalhadamente e refletir sobre as implicações dele decorrentes. Como a primeira legislação que efetivamente trata dessa matéria, e a considerar o curto período de tempo em que foi formulada e revisada, é de se esperar que ainda haja muitos aspectos a serem aperfeiçoados. Entretanto, isso não reduz seu valor e importância frente à necessidade premente de uma regulamentação desta modalidade de ensino em nosso país.

Antes de procedermos a uma análise do conteúdo do documento, faz-se necessário distinguir as duas partes que o compõem. A primeira parte é o parecer que apresenta a fundamentação teórica que ampara o tema. A segunda é o texto legal em si, a proposta de resolução que deve ainda ser homologada pelo MEC para ter valor de lei.

O documento apresenta algumas questões muito interessantes a serem debatidas. A partir de agora iremos examinar as principais instruções nele estabelecidas, com o intuito de melhor conhecer este dispositivo que deverá em breve reger a educação bilíngue/plurilíngue em nosso país, bem como ponderar sobre formas de efetivá-la em nosso contexto educacional.

4.1 PRIMEIRA RODADA: O ALICERCE DAS DCNEP

As DCNEP se constituem indubitavelmente em um avanço para a educação bilíngue no Brasil. Elas trazem questões que precisavam ser normatizadas a fim de se garantir qualidade e equidade na oferta dessa modalidade de ensino. Como o primeiro documento dessa natureza em âmbito nacional, reconhecemos que ainda há aspectos a serem lapidados. Entretanto, são um excelente começo para o estabelecimento de orientações comuns a serem seguidas em todo o país.

A primeira questão que discutiremos aqui é a própria alteração realizada no nome do documento. Da versão inicial – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação *Bilíngue* – chegamos ao nome final Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação *Plurilíngue*. Anteriormente, neste trabalho, já fizemos a distinção entre educação bilíngue, plurilíngue e multilinguismo. O tema é, a princípio, menos controverso do que se apresenta, pois parece-nos que se trata mais de uma questão de opção por determinada nomenclatura do que propriamente de conceitos distintos. A educação bilíngue é o termo mais comumente utilizado pelos estudiosos do tema, tanto no Brasil quanto no exterior (No exterior, Grosjean, 2013; García, 2009; Cummins, 2009; Hamers e Blanc, 2004; Baker, 2001; no Brasil, Megale, 2019; Moura, 2009). O termo *plurilinguismo* foi cunhado pelo Conselho da Europa, mas representa o mesmo conceito de bilinguismo dinâmico defendido por García (2009), um contexto em que o ensino de uma LA se dá por meio de um contexto educacional estruturado, em que conteúdos curriculares são ensinados por meio da LA, e componentes culturais contribuem para a formação integral do ser bilíngue.

O parecer que institui as DCNEP não conseguiu com clareza defender sua opção pelo termo plurilinguismo em detrimento do termo bilinguismo, embora nos pareça que foi sua intenção fazê-lo ao organizar uma subseção intitulada Bilinguismo & Plurilinguismo. Esta subseção inicia-se mencionando a dificuldade de se estabelecer um conceito de bilinguismo (tal como já foi discutido em nossa pesquisa, em seção anterior), mas não explica de que forma o termo plurilinguismo poderia auxiliar a resolver essas controvérsias (e acreditamos que nem seria possível, pois não o faz, de fato) nem o porquê da opção por esse termo. Na referida subseção das DCNEP (item 2.2, no documento original), lemos a seguinte afirmação:

Estudos acadêmicos mais recentes sobre educação plurilíngue frequentemente abordam a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico. Isso incluiu as funções de cada componente curricular, a exemplo das estruturas de sentenças, frases, discurso; os usos cotidianos da língua; as especificidades da linguagem acadêmica das disciplinas e suas exigências, modos de raciocínio e formulações. Do mesmo modo, a necessidade de se levar em consideração os sujeitos da aprendizagem e as conexões, facilidades e dificuldades decorrentes da proximidade ou distância entre a língua adicional e a primeira língua, assim como os aspectos culturais e sociais envolvidos (BRASIL, 2020, p. 15).

As características apresentadas nesse excerto não são suficientes para se estabelecer a diferença entre a educação plurilíngue em oposição à educação bilíngue, uma vez que ambas, em sua gênese, prezam os mesmos princípios. Tanto assim, que os termos, ao longo do documento, são utilizados indiscriminadamente, ora um, ora outro, sem que haja uma definição clara da razão dessas opções. Lemos, por exemplo: “Para isso, é preciso estabelecer [...] orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em ‘escolas bilíngues/plurilíngues’ ou em ‘programas bilíngues/plurilíngues’” (BRASIL, 2020, p. 8).

Não é possível afirmar com segurança se a intenção era utilizar tais expressões como sinônimas ou complementares. A depender do contexto escolhido, ambas as ideias se aplicariam. Se levarmos em consideração o sentido literal dos prefixos que as compõem (bi - dois; pluri – muitos), alguém leigo no assunto poderia dizer que se trata do ensino por meio de duas línguas (bilíngue) ou mais (plurilíngue). Entretanto, não é esta a acepção dos termos. Entendemos que a nomeação de um ou outro é mais uma questão de predileção. Uma vez feita a escolha, porém, é necessário compreender que o uso indistinto deles se constitui em uma incoerência formal.

Entendemos, deste modo, que a preferência pela adoção do termo *educação plurilíngue* descarta a possibilidade de utilização do termo *educação multilíngue*, uma vez que multilinguismo, a partir da relação binária plurilinguismo/multilinguismo, como definida pelo Conselho da Europa, refere-se ao contexto em que os sujeitos falam línguas distintas, mas não necessariamente em que os indivíduos falem mais de uma língua. Assim, uma comunidade pode ser multilíngue, sem que seus membros sejam bilíngues (ou plurilíngues).

Por várias vezes o documento apresenta inadequações quanto ao uso dessas expressões. Ao tratar da educação em regiões de fronteira, lemos: “Esses dados apontam para a emergência de territórios em que o plurilinguismo trará desafios sobretudo às escolas públicas” (BRASIL, 2020, p.7). Seguindo a lógica europeia que

parece ter fundamentado o documento (isso depreendemos da opção feita pelo termo *Educação Plurilíngue*), os desafios na região de fronteira são decorrentes do *multilinguismo*, não do plurilinguismo, uma vez que não é a educação que ensina os indivíduos a falar línguas distintas, mas a comunidade é formada por indivíduos de origens múltiplas, falantes de diferentes línguas. Ao explicitar os fundamentos legais do documento, percebemos outra incongruência: “Demandas sobre educação bilíngue/multilíngue dialogam com diversos fatores sociais [...]” (BRASIL, 2020, p. 10). A adoção do termo *plurilinguismo* deveria excluir o uso do conceito de *educação multilíngue*.

Enfim, em nossa opinião, parece-nos que há no documento uma questão de inconsistência conceitual no tocante à terminologia utilizada. Desta forma, a mudança do nome DCNEB para DCNEP não nos parece ter sido interessante nem acertada, uma vez que não corresponde à terminologia já utilizada no Brasil nem apresenta razões que justifiquem a mudança. Até mesmo porque o uso indiscriminado dos termos bilíngue/plurilíngue/multilíngue está presente apenas no parecer que fundamenta as DCNEP. No texto legal em si, o projeto de resolução que institui as DCNEP, apenas encontramos o termo *bilíngue* (educação bilíngue, escola bilíngue, currículo bilíngue...), tendo como única exceção o título – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação *Plurilíngue*.

Cabe aqui considerar que não se pode julgar o conteúdo de todo um extenso trabalho de pesquisa e diálogo a partir de um único elemento de natureza técnico-acadêmica. As inconsistências na enunciação da matéria não invalidam as disposições legais estabelecidas nas DCNEP. Contudo, entendemos que evidenciam certo desconhecimento de questões básicas relacionadas ao conceito de bilinguismo, ou, ao menos, uma percepção equivocada, provavelmente um erro análogo à hipercorreção, em que a tentativa de se determinar um conceito amplo e contemporâneo do fenômeno do bilinguismo levou à uma incoerência conceitual. Nosso entendimento é que tais conceitos deveriam ter sido mais claramente definidos e uma opção feita e justificada, a fim de evitar problemas de interpretação das concepções adotadas.

Uma outra questão importante é compreender a quem se destina esta legislação. Quais são as instituições bilíngues regulamentadas nestas diretrizes? A primeira versão do documento excluía a educação bilíngue de surdos e a educação bilíngue indígena do alcance legal das DCNEP, por entender que elas já possuíam

legislação própria que as regesse. Assim, a intenção era legislar sobre instituições de ensino que oferecessem educação bilíngue em uma língua de prestígio social. A versão final das diretrizes, no entanto, inclui essas duas modalidades acima mencionadas e acrescentam a educação bilíngue em regiões de fronteira ao escopo das DCNEP, exceto naquilo que a legislação anterior já prescrevia.

Essa é uma escolha também controversa. Ao analisarmos instruções bastante específicas determinadas no projeto de resolução, como a exigência de que os alunos atinjam determinado nível de proficiência a partir da *Common European Framework of Languages* – CEFR – não entendemos como essa instrução se aplicaria a contextos em que LIBRAS fosse a LA a ser desenvolvida em uma escola bilíngue, ou quando a opção fosse por uma língua indígena. Mesmo reconhecendo a complexidade de se legislar para um território tão extenso e diverso como é o brasileiro, entendemos que, da forma como estão postas, as DCNEP não possuiriam, assim, um caráter tão universal como a princípio se crê que teriam.

A subseção 2.3 do parecer trata da educação bilíngue na América Latina. De certa forma, ela parece harmonizar-se com os preceitos postulados pela BNCC, em que abertamente se defende o inglês como a língua mais “adequada às exigências em curso” (BRASIL, 2020, p. 16). Como já discutido previamente, o conceito de inglês enquanto língua franca não é injustificado. Santos (2013)⁶¹ é mencionado no documento ao afirmar a consolidação da língua inglesa como língua da globalização dos mercados, de pesquisas científicas e do fenômeno digital. Não obstante, lamentamos que, ainda que tacitamente, se organizem dispositivos legais, como a própria BNCC, tendo como único foco a língua inglesa. Entendemos que a opção pelo ensino de uma LA deve partir dos interesses e necessidades da comunidade. Ansiamos por uma educação que permita que todas as línguas sejam valorizadas e respeitadas, dando-lhes vez e voz.

O parecer das DCNEP relata, na verdade, um estudo sobre a qualidade do ensino de língua inglesa na América Latina⁶². Os resultados desta pesquisa apontam para alguns elementos primordiais para o sucesso de programas observados, dentre eles: a integração da LA ao currículo escolar; incentivo à diversidade cultural; estímulo

⁶¹ SANTOS, M. **Por uma globalização**: do pensamento único à consciência universal. 23 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

⁶² CRONQUIST, K.; FISZBEIN, A. English language learning in Latin America. **The dialogue**, september 2017.

ao uso de tecnologias e metodologias contemporâneas; uso de certificação de proficiência; foco nos primeiros anos da educação básica; envolvimento de toda a comunidade escolar na construção dos projetos educacionais; leitura, escrita, audição (compreensão auditiva) e fala introduzidas desde o início do programa; assessoramento das escolas por especialistas.

Alguns desses elementos já foram abordados em outros encontros, como a questão das tecnologias como competência essencial para o cidadão do século XXI. Outras parecem-nos merecer especial destaque. Trataremos primeiro da identificação dos anos iniciais da educação básica como período de desenvolvimento humano mais propício à aquisição da língua adicional. Estudos dirigidos por Krashen, Long e Scarcella (1979)⁶³ já evidenciavam que indivíduos que adquirem a LA durante a infância normalmente atingem níveis mais altos de proficiência na língua adicional quando comparados àqueles que iniciaram esse processo de aquisição durante a idade adulta, com o que também concorda Mclaughlin (1989)⁶⁴.

Collier (1987)⁶⁵ desenvolveu extenso estudo organizando dados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, no Canadá e em uma série de países europeus (entre eles Suíça, Suécia, Inglaterra e Holanda) na tentativa de identificar qual seria a idade crítica para aquisição de LA, especificamente no que tange ao desenvolvimento da linguagem acadêmica, em geral mais elaborada e utilizada para propósitos escolares. Parece haver uma unanimidade em se identificar a infância como melhor fase da vida humana para se desenvolver proficiência em LA. Os estudos avaliaram a proficiência de estudantes tanto em sua expressão oral quanto em leitura e escrita. A autora, contudo, vai além, com o intuito de delimitar qual período da infância seria ainda mais adequado para tal aquisição e conclui:

Com base nesta revisão, podemos afirmar que estudantes mais velhos (entre 8 e 12 anos de idade) adquirem linguagem acadêmica de modo mais rápido e mais eficiente do que estudantes mais jovens (com idade entre 4 e 7 anos). Em muitos dos estudos revisados, as crianças mais jovens, que iniciaram o estudo da segunda língua entre 4 e 7 anos, demoram mais tempo para dominar as habilidades necessárias para propósitos acadêmicos quando comparadas às crianças mais velhas. (COLLIER, 1987, p.3,

⁶³ KRASHEN, S.; LONG, M. H.; SCARCELLA, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. **TESOL Quarterly**. 13. 573.

⁶⁴ MCLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1989.

⁶⁵ COLLIER, V. P. **The effect of age in acquisition of a second language for school**. 1987. Disponível em http://www.thomasandcollier.com/assets/1988_effect-of-age-on_acquisition-of_l2-for-school_collier-02aage.pdf. Acesso em 15 jun 2019.

tradução nossa).⁶⁶

Os resultados destes estudos convergem para a ideia de que os anos iniciais da educação básica são, de fato, propícios para a introdução da educação bilíngue. Assim, por meio de uma proposta estruturada e coerente, e de estratégias adequadas, será possível garantir as condições mínimas para uma educação de qualidade.

Mais adiante, quando discutirmos a legislação propriamente dita da DCNEP, dissertaremos sobre a questão das certificações de proficiência, tanto para alunos quanto professores. Por ora, encerraremos a apreciação deste parecer introdutório informando as recomendações que o CNE faz ao MEC a fim de efetivar o disposto neste documento. Elas se dividem em três frentes, a saber: políticas públicas, aspectos metodológicos e recursos; e reorganização dos cursos de Pedagogia e Letras.

Com relação às políticas públicas, recomendou-se o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior (IES) de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação bilíngue. Parece-nos interessante a oportunidade de integração entre as discussões e pesquisas realizadas nas universidades à prática a ser desenvolvida em sala de aula. Certamente essas parcerias estimularão ainda mais as produções científicas que versem sobre a temática, o que é extremamente necessário e benéfico para o avanço da educação bilíngue em território nacional.

O segundo conjunto de recomendações diz respeito às condições para o desenvolvimento da educação bilíngue: plataforma digital e recursos didáticos, formação inicial e continuada de professores, adoção de padrões internacionais de avaliação de proficiência ou criação de padrões nacionais para docentes e alunos, e criação de política nacional de avaliação para a educação plurilíngue.

Por fim, recomenda-se que os cursos de graduação de Pedagogia e Letras sejam revisados e modernizados, a fim de prover a formação inicial necessária aos profissionais que atuarão na educação bilíngue. A menção desses dois cursos se justifica uma vez que o texto das DCNEP os reconhecerá como formação mínima

⁶⁶ Texto original da autora: *“Based on this review, we can assert that older students (ages 8 to 12) are faster, more efficient acquirers of school language than younger students (ages 4 to 7). In many of the studies reviewed, young children beginning the study of a second language between the ages of 4 and 7 take much longer to master skills needed for academic purposes than older children do”.*

inicial para a atuação nas Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso de Letras também será aceito para o trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Encerramos, assim, esta primeira etapa de nossa *Happy Hour*. O parecer introdutório às DCNEP trouxe grandes contribuições à temática em questão, bem como muitos aspectos a serem ainda aprofundados e aperfeiçoados. Esse primeiro contato com o documento constituiu-se numa oportunidade ímpar de compreender de que forma a educação bilíngue está sendo construída em nosso país.

4.2 SEGUNDA RODADA: NA FORMA DA LEI

Nesta segunda rodada de nossa *Happy Hour* procuraremos conhecer as disposições contidas nas DCNEP, na forma de um encontro informal em que apreciaremos cada princípio elencado.

Houve adições significativas desde a redação da primeira versão das então chamadas DCNEB. O texto inicial contava com apenas seis artigos. O primeiro deles definia o que são escolas bilíngues e internacionais. O segundo trazia a formação mínima esperada dos docentes que atuariam na educação bilíngue. O terceiro estabelecia que cada sistema de ensino deveria regulamentar os requisitos de proficiência, certificação e avaliação da aprendizagem. O quarto era uma primeira recomendação ao MEC para o firmar de parcerias. O quinto tratava da adequação do Programa Nacional do Livro Didático. E o sexto, por fim, apresentava recomendações finais ao MEC.

Bastante simples e conciso, o primeiro documento carecia de maiores detalhes quanto à normatização da educação bilíngue. As contribuições feitas durante a consulta pública certamente foram primordiais para a definição de diretrizes mais específicas. Afinal, um dos objetivos das DCNEP é justamente o de garantir uma orientação comum para a construção de programas bilíngues em todo o território nacional. Respeitando a diversidade de nosso país, é mister que haja o estabelecimento de padrões mínimos comuns para garantir harmonia e coesão.

O produto deste processo de estudo e discussão mostrou-se bem mais completo. A versão final das DCNEP conta com 22 artigos divididos em seis capítulos, e traz diretrizes bastante assertivas quanto à organização da oferta da educação bilíngue no Brasil. Pretendemos nesta rodada apresentá-las e discuti-las, analisando

os desdobramentos que advirão dessas orientações.

O primeiro capítulo refere-se ao objeto das DCNEP e traz as definições de tipos de escolas que ofertam LA. Consoante o artigo 2º, escolas bilíngues são aquelas que promovem currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. Tal como defendemos nesta pesquisa, a educação bilíngue de fato precisa estar atenta a esses dois objetivos que lhe são inerentes: o desenvolvimento da proficiência linguística e acadêmica dos educandos. Língua e conteúdo devem caminhar lado a lado, desenvolvendo-se em processos complementares, por meio de estratégias metodológicas adequadas.

Quanto a essa definição, sentimos falta apenas da abertura em se declarar a possibilidade de que o currículo escolar seja ministrado em duas *ou mais* línguas de instrução. Já ouvimos falar de escolas trilíngues, por exemplo, em que duas LA são integradas ao currículo (tome-se como exemplo o Colégio Sesi Internacional Trilíngue de Foz do Iguaçu - PR, em que há disciplinas ministradas em inglês e espanhol). Embora desenvolver proficiência simultânea em mais de uma língua seja certamente desafiador, entendemos que tal abertura seria coerente e necessária.

Para que seja reconhecida como escola bilíngue, a instituição de ensino deve organizar um projeto pedagógico bilíngue em todas as etapas de ensino que ofertar. Não será possível, por exemplo, ter um programa bilíngue sendo desenvolvido apenas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Se a escola possui todas as etapas da educação básica, seu programa bilíngue deve contemplar todas elas. Também não será possível que haja turmas regulares e bilíngues coexistindo na mesma escola. Todas as turmas de uma instituição devem fazer parte do projeto pedagógico bilíngue, ou a escola não poderá utilizar a denominação de escola bilíngue.

As demais escolas que não atenderem este requisito são chamadas de Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional. O artigo 3º esclarece que elas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra de forma integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Essa distinção entre escolas bilíngues e escolas com carga horária estendida em LA nos parece muito coerente e conveniente. Por anos temos observado escolas que se diziam bilíngues apenas por

oferecer uma carga horária maior em LA. Tais aulas eram, em geral, destinadas ao estudo da gramática da língua, conversação, escrita e leitura, ou seja, o estudo da língua em si, e não de conteúdo acadêmico sendo desenvolvido em LA. A partir do disposto nas DCNEP, é preciso que cada instituição reveja seu projeto pedagógico de modo a harmonizá-lo com o que está definido nas Diretrizes.

Isso certamente vem ao encontro do anseio dos profissionais e pesquisadores desta área. Um programa bilíngue, como já discutido anteriormente, precisa ir além do ensino da língua nos moldes tradicionais. Ele precisa oportunizar desenvolvimento acadêmico, interculturalidade, provocar mudanças no modo de pensar e conceber o conhecimento. Apenas um projeto intencionalmente voltado para o desenvolvimento dessas competências pode dar conta de um objetivo tão complexo.

O artigo 4º define também o que são Escolas Brasileiras com Currículo Internacional. São escolas que estabelecem parcerias, adotam materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Uma vez que o texto apresenta a conjunção *e* e não *ou*, depreendemos que esses três elementos são condições essenciais para a caracterização de uma escola brasileira com currículo internacional: a parceria com uma instituição de ensino no exterior e a adoção de materiais internacionais, a partir de uma proposta curricular estrangeira. Essa escola poderá ser também considerada bilíngue, caso cumpra o disposto no artigo 2º.

Os três tipos de escola definidos até aqui – escola bilíngue, escola com carga horária estendida em LA e escolas brasileiras com currículo internacional – são consideradas instituições brasileiras e devem cumprir com a legislação nacional, tal como a BNCC.

Por fim, o artigo 6º define as Escolas Internacionais como aquelas vinculadas a outros países, de onde emanam suas diretrizes curriculares e, portanto, não estão necessariamente sob jurisdição da legislação educacional brasileira, a não ser nos casos em que se objetive a dupla certificação (tanto no Brasil quanto no país de origem da escola).

O segundo capítulo das DCNEP define a carga horária a ser cumprida pelas escolas em cada etapa de ensino. Assim sendo, as escolas bilíngues devem ofertar na Educação Infantil entre 30% e 50% de suas atividades curriculares em LA. Os mesmos percentuais se aplicam também ao Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, estabeleceu-se o mínimo de 20% da carga horária na grade curricular oficial,

podendo a escola incluir itinerários formativos na LA.

A carga horária definida acima nos parece adequada e pertinente. Permite tempo suficiente a ser dedicado ao desenvolvimento do currículo em LA sem prejuízo das competências que precisam ser adquiridas também em L1. A definição do tempo mínimo poderá romper estereótipos e crenças criados em torno da eficácia da educação bilíngue no trabalho com conteúdos curriculares. Lembro-me de uma conversa que tive há alguns anos com um diretor de uma escola bilíngue em que ele dizia que o tempo destinado à instrução em LA deveria ser apenas para revisão de conteúdos do currículo ou atividades extracurriculares a fim de não comprometer o desenvolvimento do currículo oficial. Outras escolas que anteriormente se denominavam bilíngues também fizeram opções semelhantes, acrescentando aulas extras em inglês para trabalhar conteúdos alternativos, mas temendo que conteúdos curriculares pudessem não ser eficazmente trabalhados em LA.

Esta insegurança nos parece natural para indivíduos leigos, membros da comunidade em geral que desconhecem o propósito e potencial da educação bilíngue. Mas ao se garantir que profissionais capacitados estejam atuando no programa, por meio de uma metodologia e um projeto bilíngue coerente, os conteúdos curriculares podem e devem ser trabalhados com sucesso em qualquer língua.

Em minha experiência pessoal, atuei por três anos como professora da 3ª série do Ensino Fundamental no programa de imersão bilíngue Português/Inglês no estado de Utah-EUA. Como professora de LA (o português) era minha responsabilidade ensinar a meus estudantes os conteúdos curriculares de Matemática (multiplicação, divisão, fração...), de Ciências (forças, gravidade, ciclo de vida...) e Estudos Sociais (espaço geográfico, noções de cartografia...). As estratégias utilizadas em sala deveriam garantir que os estudantes pudessem construir seus conhecimentos conforme previsto no currículo oficial do Estado, assim como desenvolver as competências linguísticas necessárias para compartilhar ideias, argumentar, relatar experiências, trabalhar colaborativamente em equipes e apresentar as conclusões do trabalho.

Não é preciso temer que conteúdos desenvolvidos em LA sejam trabalhados de modo superficial ou incompleto. De fato, o propósito da educação bilíngue é desenvolver desde a infância do estudante as habilidades necessárias para produzir conhecimento e reflexão em assuntos acadêmicos. Quando esse processo é

adequadamente conduzido, não há prejuízo na construção do conhecimento.

Mas isso é legalmente possível aqui no Brasil? Anteriormente, tinha-se a indicação de que o currículo oficial deveria ser ministrado exclusivamente em língua portuguesa. O artigo 210 da Constituição Federal de 1988, em seu parágrafo 2º, assinala que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa”, o que foi corroborado pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no parágrafo 3º do artigo 32. Entretanto, algumas novas situações levaram à revisão deste conceito inicial. A Lei 13415/2017 trouxe nova redação ao artigo 35ª da LDB, parágrafos 3º e 4º, como segue:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, s.p.).

A isso some-se o fato de que o Brasil tem assinado tratados de cooperação internacional, como ratificado pelo Decreto 591/1992, o Decreto Legislativo 10/1997 e o Decreto 3192/1999, em que o país se compromete a favorecer a cooperação entre as nações em âmbito mundial e a integração regional com o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Essas determinações legais implicam em ações para o bilinguismo, para o desenvolvimento de cooperação internacional, o que inclui também o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação entre os povos e indivíduos nas mais diversas áreas de atuação humana. Assim, não há mais motivos para restrição do ensino das disciplinas curriculares apenas à L1.

Com efeito, as próprias DCNEP indicam que não há correntemente qualquer empecilho para que parte do currículo escolar seja ministrado em LA. Isso representa um grande avanço para a educação bilíngue, uma vez que, antes desse entendimento, as escolas precisavam complementar a grade curricular com disciplinas extras ministradas em LA, a fim de continuar ensinando toda a base comum do currículo em língua portuguesa.

Invertamos agora a ordem dos itens dispostos no documento. Aproveitaremos para tratar aqui das disposições do quarto capítulo das DCNEP, que traz como tema a organização curricular. Conforme apresentado acima, o artigo 12 determina que

tanto escolas bilíngues quanto escolas com carga horária estendida em LA devam incluir em sua organização curricular disciplina da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, assim como disciplinas da Base Diversificada do currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, desde que respeitada a instrução de que o componente curricular língua portuguesa esteja presente em todos os anos da educação básica. Este artigo também permite que a base diversificada seja trabalhada tanto em forma de disciplinas quanto em projetos transdisciplinares que visem ao desenvolvimento linguístico e acadêmico do educando.

Um princípio contido neste capítulo nos chamou particularmente a atenção, e representa um grande avanço para a educação nacional. O artigo 15 das DCNEP assegura a pluralidade na adoção de metodologias para a educação bilíngue. Isso não deveria ser novidade para nós, pois a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas já é há muito assegurada pela LDB. Entretanto, o parágrafo 1º deste artigo suscita uma reflexão interessante ao definir que:

§ 1º As escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução. (BRASIL, 2020, p. 27).

Essa assertiva traz à memória a necessidade de contínuo estudo, pesquisa, formação e aperfeiçoamento no que se refere ao conhecimento dos postulados teóricos que embasam a educação bilíngue, a motivação que a faz ser uma demanda essencial no século XXI e o desenvolvimento e seleção de estratégias e abordagens capazes de concretizar o objetivo a que ela se propõe. Experimentações são sempre bem-vindas, desde que coerentes com o contexto e finalidade de cada programa. O tradicionalismo deve ser deixado de lado, para que se estabeleça a diferença e se criem novas rotas por onde se aventurar. O mundo dinâmico e em constante transformação em que vivemos exige que a escola também se recrie, seja submetida à reflexão e instigada a fazer diferente. A multiplicidade a que este parágrafo se refere trará consigo vantagens que não podem ser obtidas com uma prática que perpetua o passado e condena o futuro. Neste parágrafo respiramos inovação, criatividade e competência.

Isto posto, voltemos um pouco no documento. O capítulo terceiro das DCNEP trazem prescrições para a formação de professores. Já há muito se discutia qual seria a formação ideal para os docentes que atuam na educação bilíngue, uma vez que não parece haver ainda no país uma formação específica para essa modalidade de ensino. O artigo 10 aborda a formação a ser exigida dos profissionais já graduados ou cuja formação teve início até o ano de 2021. Em seguida, o artigo 11 define que formação será exigida para os que iniciarem sua formação a partir de 2022.

Para aqueles que já se graduaram ou estão até 2021 iniciando sua formação, serão exigidos três requisitos básicos. Para atuar como professor em LA na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o docente deverá ter formação em Pedagogia ou Letras, comprovar proficiência na língua adicional de nível mínimo B2 no CEFR e ter formação complementar em Educação Bilíngue, como curso de extensão de no mínimo 120 h, pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC.

Para os que atuarão nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, será exigida formação em Letras ou licenciatura correspondente à área curricular de atuação na educação Básica, comprovar proficiência na língua adicional de nível mínimo B2 no CEFR e ter formação complementar em Educação Bilíngue, como curso de extensão de no mínimo 120 h, pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC.

Para os profissionais que iniciarem sua formação a partir de 2022, e atuarão na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, será exigida graduação em Pedagogia para Educação Bilíngue ou Letras para Educação Bilíngue e a comprovação de proficiência na LA em nível mínimo B2 no CEFR. Já para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além da mesma exigência de proficiência nível B2 na LA segundo o CEFR, exigir-se-á graduação em Letras para Educação Bilíngue ou, no caso de licenciatura em Letras ou outra área curricular, formação complementar em Educação Bilíngue tal qual mencionada anteriormente (curso de extensão de no mínimo 120 h, pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecido pelo MEC).

Não há como negar que a questão da formação de professores é bastante controversa e delicada. A julgar pela prescrição feita nas DCNEP, os cursos de graduação em Pedagogia e Letras deverão passar imediatamente por uma reforma curricular, a fim de incorporarem a formação para atuação na educação bilíngue.

Tanto assim que já se pretende que em 2022 cursos de Pedagogia para Educação Bilíngue e Letras para Educação Bilíngue já sejam ofertados nas IES. Resta-nos saber se um ano será suficiente para que as Universidades possam organizar nova proposta pedagógica para esses cursos.

A formação complementar para a educação bilíngue é interessante e, sem dúvida, necessária. Atuar na educação bilíngue demanda uma série de conhecimentos e práticas específicas para essa modalidade de ensino. São questões que envolvem não apenas o conhecimento teórico sobre o conceito de bilinguismo e os objetivos dessa educação, mas a compreensão do processo de aquisição de LA, as estratégias que conduzirão a um processo de ensino e aprendizagem de sucesso e as dimensões político-pedagógico-culturais inerentes a ela.

Há que se registrar nossa preocupação inicial com a escolha pelos cursos de Pedagogia e Letras como formação inicial, especialmente no que tange ao ensino infantil. O curso de Pedagogia trabalha o desenvolvimento da criança e como se dá o processo de aprendizagem, mas não contempla o estudo do processo de aquisição de LA nem suas especificidades. Já o curso de Letras considera o processo de aquisição de LA, mas se concentra nas práticas para alunos mais velhos (a partir das séries finais do Ensino Fundamental), e desconhece o processo de desenvolvimento da criança anteriormente a essa fase.

A criação dos cursos de Letras e Pedagogia para a Educação Bilíngue parece querer compensar essas lacunas, complementando a formação dos docentes naquilo de que atualmente esses cursos carecem. Para as demais áreas, entretanto, não se prevê graduação especificamente voltada para a Educação Bilíngue, apenas cursos de formação complementar. A oferta desses cursos complementares também precisará ser ampliada rapidamente, a fim de que todos os professores atuantes na educação bilíngue possam cumprir com esses requisitos até 2022.

Para encerrar a discussão sobre a formação do professor, gostaríamos de apresentar uma observação no tocante a quais professores devem atender a essas exigências. Quando consideramos uma proposta de educação bilíngue, estamos falando de uma formação integral, que se desenvolva em ambiente propício para tal, um ambiente bilíngue. Tanto assim que as DCNEP não permitem que os programas bilíngues sejam ofertados apenas para parte da comunidade escolar que se interesse por ela. A escola deve oferecer formação bilíngue para todos os seus alunos, não como uma opção para os que desejarem. Caso contrário, se as disciplinas ofertadas

em LA forem trabalhadas paralelamente ao currículo, na forma de atividades e aulas complementares, a escola não é considerada bilíngue, mas escola com carga horária estendida em LA. Entendemos que essa determinação contribui muito positivamente para a formação de uma identidade bilíngue da escola.

Entretanto, parece que essa mesma indicação não pôde ser aplicada analogamente aos docentes envolvidos no processo. Uma escola não é bilíngue apenas porque certas disciplinas são ministradas em LA, mas porque a formação integral do aluno é oportunizada em um ambiente bilíngue, para o qual todos os sujeitos envolvidos no processo devem contribuir. Assim, por exemplo, para desenvolver habilidades e competências linguísticas dos educandos, professores que ensinam disciplinas em L1 e em LA devem trabalhar colaborativamente. Mesmo que determinado docente esteja ministrando aulas em L1, ele deve conhecer de que forma se dá o processo de aprendizagem e aquisição de línguas em seu aluno, para poder contribuir para com ele.

Por essa razão, não nos parece suficiente que apenas os professores que ministrem aulas em LA possuam formação específica em educação bilíngue, pois esta se concretiza em todas as aulas, não importa qual seja a língua de instrução utilizada. Entendemos que todos os professores que atuam na educação bilíngue devam possuir formação específica para exercer tal atividade, a fim de que possam planejar conjuntamente com seus pares as melhores estratégias para conduzir os alunos ao longo desse processo. O planejamento coletivo nunca se fez tão necessário como agora, pois o alinhamento entre os elementos do currículo é de essencial importância para garantir o sucesso do processo. Trata-se de uma convergência de esforços em prol de um objetivo comum.

Seguindo em frente em nossa contemplação das DCNEP, chegamos ao capítulo cinco, destinado à avaliação. Aqui, estabelece-se que o sistema de avaliação ficará a critério de cada instituição de ensino, garantindo o desenvolvimento de processos diagnósticos, formativos e somativos. A grande inovação se encontra no artigo 19, que trata da avaliação da proficiência dos alunos em LA. O documento estipula que expectativas mínimas devem ser alcançadas pelas escolas, a saber:

Art. 19 Na avaliação da proficiência dos estudantes devem ser observados os seguintes critérios:

I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no *Common European Framework for Languages (CEFR)*;

II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e
III - até o término do 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR). (BRASIL, 2020, p. 27).

Estabelecer parâmetros para proficiência é essencial. Não se pode viajar a um destino sem que se saiba onde se quer chegar. As expectativas de aprendizagem precisam ser claramente definidas a fim de se traçar estratégias capazes de mediar o processo de aquisição da LA. Também é importante estabelecer indicadores para o resultado final da educação bilíngue em termos de proficiência linguística. Isso não nos parece desrespeitar a diversidade de contextos em que ela será desenvolvida em cada região do país. Ainda que as realidades de cada instituição sejam distintas, é preciso garantir um mínimo de qualidade na aprendizagem. Afinal, não é possível conceber uma educação bilíngue que, ao final de pelo menos 12 anos de trabalho, não conseguisse levar a maioria de seus alunos ao nível intermediário de proficiência na LA (ou B2, conforme a CEFR).

As Diretrizes não deixam claro de que forma será realizada essa avaliação da proficiência na LA. Hoje a maioria dos testes que avaliam o nível de proficiência de aprendizes de língua são desenvolvidos por entidades estrangeiras e possuem um alto custo. Para atender a essa demanda, ou seria preciso arcar com esses altos custos ou, como se recomenda ao MEC no encerramento do parecer que introduz as DCNEP, que se criem padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística para docentes e discentes em nível nacional, o que certamente reduziria o dispêndio a ser feito.

Para tanto, é imprescindível investir em formação de profissionais aptos a construir esses padrões e avaliações, bem como a aplicar os instrumentos deles resultantes. Essa seria uma alternativa deveras interessante, mesmo porque nenhuma matriz de proficiência linguística é absoluta. O CEFR, por exemplo, utilizado em larga escala por inúmeras instituições em todo o mundo, é bastante criticado por pesquisadores por apresentar sobreposições entre os níveis e inconsistências nas descrições das habilidades avaliadas, bem como por ser de natureza muito geral, não contemplar o desenvolvimento das competências linguísticas em si e basear-se no domínio de léxico imponente, mas nem sempre útil para situações reais de

comunicação (ALDERSON, 2007; FULCHER, 2012)⁶⁷. Anteriormente apresentamos a matriz de proficiência definida pelo ACTFL, utilizada em instituições estadunidenses. Há ainda muitas outras. Assim, parece-nos interessante a ideia de organizar uma matriz própria a ser utilizada em nosso país, com a organização de processo avaliativo também em âmbito nacional. É preciso lembrar que tais avaliações se prestam a dois objetivos: acompanhar o desenvolvimento do educando em seu processo de aquisição de LA e certificar seu nível de proficiência.

Concluiremos este encontro conversando sobre um último tópico que certamente merece nossa atenção. Diante da necessidade de tantos ajustes, como garantir que todas as exigências serão cumpridas? Adequação dos projetos político-pedagógicos das escolas, instrumentos de avaliação de proficiência, formação de professores... São muitos os elementos a serem coordenados.

As DCNEP, no artigo 21, parágrafo 4º, inciso II, instrui que, no que tange à educação pública, cabe à União, aos Estados e Municípios promover ações de formação e capacitação dos professores com relação à proficiência na segunda língua de instrução. Uma observação acertada. Mas ela nada diz a respeito dos profissionais que atuam na rede privada e que constituem hoje a grande maioria dos educadores que se dedicam à educação bilíngue. O encargo de tal formação e proficiência parece recair sobre os próprios professores, que precisarão arcar com os custos não só de sua formação, mas também dos testes que comprovarão sua proficiência.

Parece-nos razoável que as instituições privadas também fossem designadas a prover a formação adequada a seus professores, dando-lhes suporte inclusive quanto à proficiência na LA. O período destinado à comprovação desses requisitos é relativamente curto (até o início de 2022), o que exigirá um esforço colossal dos professores para que se adequem à nova norma em tempo. Como isso deverá acontecer permanece uma incógnita, posto que as DCNEP até a presente data ainda não foram homologadas pelo MEC. Subsiste a dúvida a respeito de quando essa homologação deve acontecer e se esses prazos serão revistos e estendidos. De qualquer forma, é certo que atuar na educação bilíngue demandará esforço e

⁶⁷ ALDERSON, C. The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*. New Jersey: Wiley & Blackwell. N. 91, p.659-663, 2007.

FULCHER, G. Scoring Performance Tests. In Fulcher, G and Davidson, (Eds). *The Routledge Handbook of Language Testing*. Abington: Routledge, 2012. p. 378-392.

investimento, não somente por parte das escolas e sistemas de ensino, mas também – e talvez principalmente - pelos próprios docentes.

4.3 SAIDEIRA: PARA TERMINAR

Podemos dizer que investimento é a palavra de ordem. Em todos os aspectos. Para além dos recursos financeiros necessários para a consecução deste empreendimento, é preciso investir na construção de um novo *mindset* - uma nova mentalidade e concepção de educação. É preciso investir nos recursos humanos, os sujeitos desse processo, docentes e discentes. É impossível transformar a educação sem que os educadores decidam unir-se às fileiras dos idealizadores.

Ao concluir nossa apreciação das DCNEP, reiteramos nossa crença em sua importância para a construção de uma educação bilíngue de qualidade em nosso país. Ela se apresenta como um relevante ponto de partida, normatizando o funcionamento e a organização dessa modalidade de ensino e estabelecendo parâmetros para a equidade na oferta da educação bilíngue.

Acreditamos que ela vem ao encontro dos anseios de grande parte dos pesquisadores e profissionais da área, estabelecendo de forma segura o que é uma escola bilíngue, diferenciando-a de outras iniciativas para a aprendizagem de uma LA. Dispõe sobre aspectos fundamentais que são pilares da educação bilíngue, como uma formação adequada dos profissionais que nela atuam e expectativas de aprendizagem para a proficiência linguística do aluno (uma vez que as expectativas acadêmicas já estão firmadas em outros documentos, como a BNCC). Ela, sem dúvida, impõe desafios a serem enfrentados em um período de tempo relativamente curto, mas que, se bem articulados e desenvolvidos, poderão certamente levar ao sucesso desta empreitada. E o lucro deste investimento se reverterá em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, e desenvolvimento econômico e cultural para o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossos encontros com um objetivo bastante ousado: refletir sobre o fenômeno da educação bilíngue com o intuito de apontar encaminhamentos teórico-metodológicos adequados à consecução desse propósito. Diante de nós se apresentava uma idealização de educação bilíngue ainda em fase de construção no país, expandindo-se rapidamente sem que houvesse até então uma legislação que a amparasse e uma concepção teórica clara que a sustentasse.

Este trabalho de pesquisa e reflexão foi bastante desafiador, dada a complexidade do fenômeno e a ampla gama de aspectos a serem considerados. No entanto, feitas as seleções dos recortes a serem analisados, acreditamos que encerramos nosso expediente cumprindo com o compromisso assumido. As reflexões aqui apontadas nos ajudaram a conceber com mais clareza onde estamos, o que queremos e como alcançaremos nossas metas em relação a uma educação bilíngue transformadora.

Entendemos que a sociedade contemporânea demanda o desenvolvimento de competências e habilidades do indivíduo que perpassam o mero conhecimento técnico-teórico. O cidadão do século XXI deve ser capaz de comunicar-se e interagir nos mais diversos contextos de atuação humana, em língua materna e línguas adicionais, fazendo uso de tecnologias e do conhecimento científico, construindo sua própria cultura e respeitando culturas diversas, agindo com autonomia e desenvolvendo suas competências socioemocionais, na relação consigo mesmo e com o outro.

Nesse contexto, a educação bilíngue vem promover a formação integral deste cidadão do século XXI, por meio do desenvolvimento da proficiência linguística e acadêmica do educando, bem como de sua consciência sociocultural. Conhecidos seus objetivos, é preciso planejar um processo de ensino e aprendizagem significativo, de modo a equilibrar todos os elementos constituintes de uma educação para o bilinguismo e para a cidadania global. Estudos como os do professor e linguista Roy Lyster vêm contribuir para o estabelecimento de uma prática e uma experimentação pedagógica capaz de balancear o aprendizado de conteúdos curriculares e o desenvolvimento linguístico do educando de forma integrada.

Reconhecemos o marco histórico instituído pelas DCNEP, as quais vêm normatizar e orientar as propostas bilíngues em todo o território nacional. Poderemos

em breve acompanhar a fase de transição a ser vivida nos próximos anos, e testemunhar os avanços que essa legislação é capaz de alavancar em nosso país, tanto no que se refere à estruturação de currículos bilíngues, à formação de profissionais qualificados para atuação nesta modalidade de ensino, quanto ao desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes brasileiros.

Ao encerrarmos o presente estudo e os encontros realizados, sentimos que um extenso território foi coberto, e ainda assim nos parece que mal nos deslocamos no espaço. Contemplamos decalques, vislumbramos o mapa e traçamos linhas de fuga. Há muito a ser dito, há muito a ser feito e esperamos que este trabalho represente apenas os primeiros passos de uma exitosa jornada.

Sugerimos que muitos outros estudos possam ainda ser produzidos em prol do desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade. Há grande necessidade de se diagnosticar onde estamos nesse momento histórico e os avanços que a legislação pode trazer nos anos que se seguem. São necessários estudos comparativos entre diferentes metodologias adotadas pelas instituições de ensino e sua eficácia a curto, médio e longo prazo. É mister que estratégias de ensino sejam aperfeiçoadas e outras organizadas a fim de garantir que se atinjam as expectativas de aprendizagem da educação bilíngue. Também se faz igualmente necessário que nos dediquemos a organizar formação de professores adequada às demandas dessa modalidade de ensino. Inúmeras são as possibilidades a se descortinar dentro este território fértil e pouco explorado pelos pesquisadores brasileiros.

Por conseguinte, que possamos ser participantes ativos dessa nova etapa da educação bilíngue em nosso país: uma etapa de consolidação. Que estabeleçamos uma educação bilíngue que seja a regra, não a exceção; a regularidade, não um privilégio de poucos. Se assim for, certamente poderemos, nos anos que virão, presenciar a transformação que almejamos na educação brasileira refletir-se na qualidade de vida de nossa população e na construção de um mundo global, mais justo e solidário.

E seguimos criando rizomas!

REFERÊNCIAS

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Great Britain: Multilingual Matters, 2001.

BLOOM, B. S. et al (Ed). **Taxonomy of educational objectives: The classifications of educational goals**. Nova Iorque: McKay, 1956.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngua**. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL SOARES, A. C. B. Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 154-173, 2020.

BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of Brazilian emerging middle class**. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf. Acesso em: 23 mar 2020.

CACHAPUZ, A; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. **Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI**. Lisboa: CNE, 2004.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de referência europeu**. Luxemburgo: Serviço das Comunicações Oficiais das Comunidades Europeias. 2007.

CUMMINS, J. Bilingual and immersion programs. In Long, M. H.; Doughty, C. J. **The handbook of language teaching**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. p. 159-181.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.2. São

Paulo: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação sobre o Século XXI**. 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20 fev 2020.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. N. 6, p. 467-477. London: Routledge, 1985.

GROSJEAN, F. **From second language acquisition to bilingualism in schools: how second language learning has evolved over time**. 2013. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201311/second-language-learning-bilingualism-in-schools>. Acesso em: 05 jul. 2019.

HAMERS, J.F.; BLANC, M. H. A. **Bilingualism and bilinguality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, v.35, n.4, p. 537-60. 2001.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, N. 4, p.13-24, 1999.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.20, n.2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 01 abr 2020.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. (orgs). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

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

LYSTER, R. **Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007.

LYSTER, R. **Counterbalance in the immersion classroom**. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). Minnesota: University of Minnesota/ACTFL, 2012.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, N. 19, p.37-66, 1997.

MALONE, S. **Theories and research of second language acquisition**. 2012. Disponível em: https://www.sil.org/sites/default/files/files/theories_and_research_of_second_language_acquisition.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

PARTNERSHIP FOR THE 21ST CENTURY SKILLS – P21. **Framework for 21st century learning**. 2015. Disponível em: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>. Acesso em 16 out 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Competências-chave para todos no século XXI: orientações emergentes do contexto europeu. **Interacções**. No. 39, p. 243-254. 2015.

SOUZA, R. C. Metodologias para a educação bilíngue. *In*: MEGALE, A. (org). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. P. 43-56.

SOUTO, M.V.L.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. S.; BERNARDO, C. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**. Ano 20, n. 60. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez/ 2014. P. 890-900.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), **Input in Second Language Acquisition**. P. 235-256. New York: Newbury House, 1985.

UNESCO. OCDE. **Definitions and Selections des Competences (DeSeCo):** fondements theoriques. Disponível em: http://www.portal-stat.adm.ch/desecco/desecco_doe_strategique.pdf. Acesso em: 15 fev 2020.

ANEXO A PRIMEIRA VERSÃO – DCNEB

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de educação / Câmara de Educação Básica

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue

RELATOR: Ivan Cláudio Pereira Siqueira

I – RELATÓRIO

1. Histórico

A elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) é atribuição federal conforme os termos do inciso IV da Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 9.131/95 sobre as atribuições da Câmara de Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Em relação à educação bilíngue, a legislação educacional brasileira regulamenta a “educação indígena” e a “educação especial de surdos”. Em consonância com postulados internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração da ONU de 2007, o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” das populações indígenas é assegurado pelo § 2º do art. 210 da Constituição Federal de 1988 e pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada por meio do Decreto nº 5.051/2004. O Decreto nº 6.861/2009 ainda dispõe sobre a Educação Escolar Indígenas e modos de organização em territórios étnico-educacionais.

O artigo 78 da Lei 9.394/96 (LDB) assegura que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Já o artigo 79 da Lei 9.394/96 (LDB) assevera que:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta

de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

No CNE, foram celebradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, conforme Resolução CNE/CEB nº 05/2012 e Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Complementam esses documentos normas específicas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2015 e Parecer CNE/CP nº 6/2014.

No que se refere à educação indígena, este Parecer abarca as escolas bilíngues cujas línguas indígenas são as maternas, sendo a língua portuguesa a segunda língua, podendo ainda haver uma terceira língua. A organização curricular deve cumprir os princípios aqui estabelecidos, sem prejuízo do disposto na legislação vigente. Por outro lado, as escolas não bilíngues que acolhem populações indígenas também devem cumprir a legislação escolar indígena, a qual explicita princípios, valores e orientação pedagógica para currículos e práticas pedagógicas no sentido da interculturalidade, o que requer espaços para manifestações, uso e valorização das línguas indígenas.

A “educação especial de surdos” é contemplada pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, conforme segue:

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classe de educação bilíngue aquelas em que Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários de Libras.

Art. 23 As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

A Lei nº 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo inciso IV do art. 28 assegura:

a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. O inciso XI, sublinha a necessidade de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Considerando as especificidades dos dispositivos legais nacionais sobre o bilinguismo para as populações surdas, esta regulamentação não tratará de bilinguismo envolvendo essas populações.

Concomitantemente com as ocorrências de educação bilíngue e de valorização das línguas maternas pelas populações indígenas, este parecer objetiva as ocorrências envolvendo a língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas na educação básica. Dada a ausência de orientações nacionais, faz-se necessário estabelecer normatização sobre princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para a “educação bilíngue” nas “escolas bilíngues”. Também será estabelecida as diferenças entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais”.

Em razão do crescimento exponencial de escolas bilíngues pelo país, o CNE passou a receber reiteradas solicitações sobre a necessidade de normatização. Simultaneamente, promovemos e participamos de encontros com instituições educacionais públicas e privadas, envolvendo gestores, produtores de materiais, estudiosos do tema e coordenadores da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Recepcionamos e problematizamos no CNE experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes na cidade do Rio de Janeiro e do programa também desenvolvido na rede pública na cidade de Londrina, no Paraná. Além disso, ao longo de 2019, conhecemos e debatemos as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016).

2. Análise

2.1 Fundamentos Legais

De acordo com o inciso XIV do art. 5º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, “compete privativamente à União: traçar as diretrizes da educação nacional”. Na mesma constituição, o art 150 destacava que também competia à União “a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. O art. 152 assim destacava:

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Com a Constituição de 1946, art. 5º, inciso XV, alínea d, a competência privativa educacional da União se manifestou em termos de legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. É ilustrativo e necessário o esclarecimento sobre o alcance desses termos:

(...) bases são fundamentos, vigas de sustentação, elementos estruturantes de um corpo. Diretrizes denotam o conceito de alinhamento e, no caso, de normas de procedimento. Aplicados os conceitos à norma educativa, infere-se que as bases remetam à função substantiva da educação organizada. Compõem-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos. A este conjunto, podemos chamar de funções substantivas. As diretrizes, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Encorpam-se, por conseguinte, em modalidades de organização, ordenamento da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação inter e intrassistemas. As bases detêm um conteúdo de concepção política, as diretrizes, um conteúdo de formulação objetiva. (Moaci Alves Carneiro. LDB fácil. 23ª ed. Revista e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, p. 35.)

A Constituição Federal de 1988 manteve a essência desses postulados, os quais repercutem na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). A LDB implica na dimensão nacional da educação, conforme o inciso XXIV do art. 22 da Constituição Federal: “Compete privativamente à União legislar sobre: – diretrizes e bases da educação nacional”.

Por sua vez, o inciso III do art. 205 da Constituição Federal estabelece o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. De modo a circunscrever essa liberdade aos desígnios e objetivos da nação, a mesma Constituição ressalta nos incisos I e II do art. 209 que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. O art. 206 descreve os princípios nacionais da educação e sua correlação com a organização do ensino, enquanto o art. 208 delinea a estrutura e o dever de agir do estado para que os princípios e valores adquiram materialidade e cumpram a sua funcionalidade.

Os princípios, os valores e as finalidades constitucionais estão refletidos na LDB. Na questão linguística, o § 2º do art. 210 da Constituição Federal de 1988 assinala que “*O ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.* (grifo nosso). Analogamente, conforme o disposto no § 3º do art. 32 da LDB, o “Ensino Fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**” (grifo nosso). Já segundo o art. 26 da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

*Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.*

*§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, **o estudo da língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.* (grifos nossos)

Mais recente, o art. 35A da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415, de 2017, nos seus § 3º e § 4º enfatiza que:

*O ensino da **língua portuguesa** e da matemática será **obrigatório nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.*

*Os currículos do **ensino médio** incluirão, obrigatoriamente, **o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.* (grifos nossos)

Pelo exposto, pode-se depreender que a reiterada menção à língua portuguesa na educação básica objetiva a manutenção do patrimônio histórico constituído e a comunicação entre gerações e distintas regiões que perfazem o país, tendo em vista a continuidade da unidade nacional. De acordo com o art. 3º da Constituição Federal de 1988: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o **desenvolvimento nacional**”. (grifo nosso)

Entretanto, somam-se à Constituição Federal os postulados com os quais o Brasil se comprometeu em decorrência da assinatura de tratados de cooperação internacional com implicações para o bilinguismo. Um exemplo é o Decreto nº 591/92, que aprovou o Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais da ONU (1966). O art. 13 do anexo a esse decreto enuncia que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao mesmo tempo, pelos termos de cooperação entre o Mercosul e a Comunidade Europeia, regulamentados pelo Decreto Legislativo nº 10/97 e aprovado pelo Decreto nº 3.192/99, em especial o art. 20, o Brasil subscreveu que “As Partes fomentarão a conclusão de acordos entre centros de

formação, bem como a realização de encontros entre organismos responsáveis pelo ensino e pela formação em matéria de integração regional”.

Demandas sobre educação bilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por educação bilíngue se deve à insatisfação com os resultados alcançados na educação ordinária, ao aumento da percepção de importância da segunda língua e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras eventualmente possam completar parte dos estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valoração cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção.

No CNE, a discussão da temática do bilinguismo ocorre há pelo menos duas décadas. Da lavra do eminente Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o Parecer CNE/CEB nº 26/2001 traça um cenário que remonta à regência do então Conselho Federal de Educação. Destaco a sua reflexão sobre as singularidades das competências concorrenciais entre os entes federados:

Também no art. 24 da Constituição Federal figuram as competências concorrentes entre a União, Estados e Distrito Federal. É preciso observar que, neste caso, são assuntos sobre os quais estes entes federativos podem legislar. O inciso IX deste artigo diz ser matéria concorrente de todos educação, cultura, ensino e desporto. Destaque-se, também, o que dizem os quatro parágrafos deste artigo. § 1.º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais. § 2.º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados. § 3.º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades. § 4.º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. Mas, sendo a educação uma matéria de natureza concorrential, isto é, em que mais de um participante pode intervir simultaneamente na consecução e no atendimento das finalidades maiores e comuns, a competência da União limitar-se-á às normas gerais (§1º do art. 24), não podendo estas ter um caráter exaustivo. Deixa-se aos outros entes a complementação ou suplementação, no que couber (§ 2º do art. 24 e inciso II do art. 30). Portanto, mesmo que não houvesse delegação, haveria espaço para que os Estados membros pudessem complementar as normas gerais, no que for de sua jurisdição. Esta delegação tem tradição na legislação e na prática regulamentadora dos órgãos normativos.

Na sequência, uma das primeiras demandas de educação bilíngue no país:

Em base ao art. 104 da Lei nº 4.024/61 que facultava cursos ou escolas experimentais, os Conselhos Estaduais poderiam autorizar o funcionamento de tais cursos ou escolas desde que fossem cursos primários e médios. No caso de experiências pedagógicas bilíngues, o Parecer nº 290/67 do CFE autorizou explicitamente o funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo sob condições determinadas a serem controladas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Mesmo reconhecendo as competências complementares dos entes estaduais, o Conselheiro Jamil Cury problematiza as alterações havidas a partir da LDB de 1996, sugerindo a pertinência da atualidade dos termos do Parecer do Conselho Federal de Educação 290/67 sobre o ensino bilíngue:

Do ponto de vista prático é preciso considerar, mesmo com a flexibilidade da lei, as cautelas postas no parecer CFE 290/67. Elas são cabíveis. Se a nova LDB exige o ensino fundamental dado em língua portuguesa e especifica para as comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas, o Parecer CEB 4/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e a respectiva Resolução estendem o sentido de língua materna para os filhos de comunidades de imigrantes advindos sobretudo de nossa formação afro-europeia. Afinal, está se fazendo jus ao § 1º do art. 215 da Constituição que diz ser dever do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Logo, a língua portuguesa deve merecer atenção especial em todo o período da escolarização. Esta

indicação casa-se perfeitamente, em um estabelecimento bilíngue autorizado, com o art. 13 da Constituição Federal que diz ser a tal língua o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Por fim, o Conselheiro Jamil Cury enuncia o seu voto, nos seguintes termos:

À vista do exposto, somos de parecer que, reconhecida a competência exclusiva do Estado Nacional Brasileiro em firmar acordos com Estados Nacionais estrangeiros, reconhecida a competência privativa do Estado Nacional para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, os estabelecimentos de escolas bilíngues, ainda que seus mantenedores sejam particulares, cujos cursos da educação básica decorram destes acordos, estão sob a jurisdição concorrente da União e dos Estados-membros. Portanto, na existência prévia de um acordo entre o Estado Brasileiro e um Estado estrangeiro que comporte a possibilidade de escolas bilíngues, cabe aos seus órgãos executivos da educação em consonância com os respectivos órgãos normativos efetivar tal atribuição. Esta competência jurisdicional concorrente deve, em qualquer caso, ter presente o respeito às normas gerais da educação nacional postas pela LDB -- competência privativa da União-- e, no que couber, por outras leis de caráter nacional, inclusive as exigências do Parecer CFE 290/67. A capacidade assegurada de legislar complementarmente sobre a matéria face aos ditames legais e face à tradição advinda de legislações passadas é competência concorrente dos sistemas de ensino.

Em síntese, as exigências do Parecer CFE 290/67 assinalavam que a língua portuguesa deveria estar presente em todas as séries e que seus professores deveriam ser brasileiros ou brasileiras, assim como quem regesse as disciplinas de história, geografia e educação cívica, que também deveriam se dar em língua pátria.

Na sequência, a temática foi objeto de reflexão no CNE pelo eminente Conselheiro Francisco Aparecido Cordão no Parecer CNE/CEB nº 23/2009. Ainda que a questão fosse sobre funcionamento de escola internacional no Distrito Federal, o que ali se observa é um quadro antecipado da necessidade de normatização:

1. *Escolas estrangeiras regidas por legislação de seus respectivos países.*
2. *Escolas internacionais cujos acordos de cooperação permitem a validade de certificados e diplomas no país de origem e no Brasil.*
3. *Escolas estrangeiras que oferecem cursos regulares de livre escolha em língua portuguesa.*
4. *Escolas mantidas por brasileiros no exterior, a exemplo do Japão, cujo reconhecimento dos estudos é feito pela CEB/CNE.*

Por fim, o Conselheiro Cordão reafirma que “o debate sobre este assunto precisa ser aprofundado por esta Câmara de Educação Básica, envolvendo a equipe da Assessoria Internacional do MEC e, conforme o caso, os respectivos Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal”.

Já o Parecer CNE/CEB nº 6/2013 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2013, do eminente Conselheiro Antonio Ibañez Ruiz, normatizam as condições de validação de documentos da educação básica emitidos a estudantes brasileiros no exterior.

Finalmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino fundamental e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do Ensino Médio.

Em relação ao bilinguismo, a BNCC consagra a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Na entanto, a menção explícita à língua inglesa não deve impedir a adoção de uma segunda língua estrangeira e nem restringir o valor cultural do legado histórico de outras línguas no país. O fato é que, a despeito de adotarmos uma única língua oficial, temos um patrimônio nacional de cerca de 220 línguas entre as populações indígenas (Maher, 2013). Portanto, o bilinguismo é inerente à formação histórica do Brasil (Cavalcanti, 1999).

Há ainda o incontornável fato de que nossos vizinhos majoritariamente falam espanhol. A esse respeito, o § único do art. 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América

Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Contudo, não se pode ignorar o fenômeno do valor social e de mercado das chamadas línguas de prestígio, e dentre elas a importância mundial que se observa às competências e habilidades em língua inglesa para o “pleno desenvolvimento da pessoa” no século XXI.

O crescimento de escolas bilíngues ocorre principalmente em escolas privadas, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Fato é que o interesse por educação bilíngue perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Não propiciar oportunidades de educação bilíngue nas redes públicas aprofundará ainda mais as já existentes desigualdades no país.

Há estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais dessa formação – maior desenvolvimento da consciência metalinguística (pela percepção da arbitrariedade entre sons e escrita), ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos; assimilação de diferentes valores culturais e conseqüentemente maior tolerância à diferença e aos direitos humanos (Ianco-Worrall, 1972; Carmel S. et al, 2013; Bialystok, 2001).

2.2 Conceitos de bilinguismo

Inicialmente, os estudos sobre bilinguismo se centravam nas competências linguísticas dos falantes, em conceituações como “*native-like control of two languages*” (domínio nativo de duas línguas), (Bloomfield, 1933); “*complete meaningful utterances in the other language*” (enunciados completos e significativos), (Haugen, 1953). Para Bloomfield, era como se o falante bilíngue comportasse dois falantes monolíngues, enquanto para Haugen, seria bilíngue quem produzisse enunciados apropriados em duas línguas.

Contemporaneamente, conceitos de bilinguismo envolvem tanto aspectos linguísticos como sociais e culturais. É visto como bilíngue alguém que “*regularly use two or more languages in their everyday lives*” (usa duas ou mais línguas no seu cotidiano), (Grosjean, 1989). Ou seja, o conceito abrange graus de domínio linguístico e apropriação cultural decorrentes da frequência e da qualidade de uso da segunda língua, dos contextos envolvidos, dos interlocutores e dos meios disponíveis para a interação.

Conceitos comumente utilizados para demarcar o processo temporal de aquisição compreendem “bilinguismo sucessivo” – no qual a segunda língua é aprendida posteriormente à língua materna; e “bilinguismo simultâneo” – no qual as duas línguas são aprendidas simultaneamente, a exemplo de quando os pais falam línguas diferentes. Com relação à qualidade do processo temos o “bilinguismo equilibrado” – no qual há balanceamento no desenvolvimento das línguas; e “bilinguismo dominante” – no qual uma língua predomina sobre a outra. Isso infelizmente ocorre em comunidades indígenas, quando a segunda, língua portuguesa, solapa a língua indígena originária. Quando ambas as línguas são igualmente valorizadas, temos um “bilinguismo aditivo”; quando apenas uma o é, temos um “bilinguismo subtrativo”. Em síntese, o fenômeno do bilinguismo na contemporaneidade abarca distintos pontos de vista e conceituações, sobretudo em razão de certo senso comum de que o fenômeno linguístico e cultural não é estanque. Daí a simultaneidade de concepção, teorias e práticas (Megale, 2019).

Sendo relativamente recente entre nós estudos acadêmicos sistemáticos sobre bilinguismo, a maior parte das referências é estrangeira e em língua inglesa. Elas englobam a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico. Isso incluiu as funções de cada componente curricular, a exemplo das estruturas de sentenças, frases, discurso; os usos cotidianos da língua; as especificidades da linguagem acadêmica das disciplinas e suas exigências, modos de raciocínio e formulações. Do mesmo modo, a necessidade de se levar em consideração os sujeitos da aprendizagem e as conexões, facilidades e dificuldades decorrentes da proximidade ou distância entre a língua materna e a segunda língua, assim como os aspectos culturais e sociais envolvidos. Tudo isso é parte do entendimento de educação bilíngue nas melhores práticas sugeridas pela literatura internacional.

O desenvolvimento de uma boa educação bilíngue requer honestidade e compreensão dos estágios de aprendizagem, assim como a sua exigência de coerência entre tempos de exposição à língua, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto pedagógico da instituição educacional, e na adequação aos horizontes dos seus estudantes e à exequibilidade consoante o domínio técnico linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores. Por isso a relevância da clareza conceitual sobre qual o significado dado à expressão “educação bilíngue”. Nesse sentido, a simples adição de horas de instrução na segunda língua não configura uma educação bilíngue.

Esse entendimento não impede diferentes formulações metodológicas e políticas educacionais que contemplem bilinguismo, desde que se considere os fundamentos da educação bilíngue. Com isso em mente, a exemplo do que ocorre no mundo, é possível fazer frente à diversidade de interesse do público e às contingências locais considerando as singularidades do desenvolvimento cognitivo, psíquico e social dos estudantes no contexto de propostas educacionais efetivamente bilíngues.

Um “projeto de educação bilíngue” deve explicitar os seus pressupostos teóricos, metodologias, materiais didáticos e currículo em consonância com a existência de quadros profissionais capazes de tornar realidade a sua proposta de educação para o público atendido.

Sabemos que há aspectos comuns entre o aprendizado da língua materna e o da segunda língua: a noção de variedade linguística nos registros e estilos da fala, leitura e escrita; as diferenças dialetais sociais ou regionais; os processos que facilitam a amplificação do repertório linguístico; as unidades básicas que fundamentam o conhecimento da língua – elementos de fonologia, morfologia e sintaxe; as relações entre linguagem e letramento; e os processos sociais e culturais de interação que enriquecem a internalização e propiciam maior domínio da língua em diferentes situações de fala, leitura e escrita (Ada; Baker, 2007).

Se bem trabalhada, a decorrência do postulado da existência de similitudes entre o aprendizado da língua materna e da segunda língua pode inclusive favorecer melhor desempenho no aprendizado da língua materna. É que o aprendizado de uma outra língua, na perspectiva bilíngue, remete à multiplicidade de perspectivas culturais, o que engloba não somente as estrangeiras, mas também as diferentes culturas e modo de vida no próprio território nacional. Desse ponto de vista, a perspectiva educacional bilíngue lança luz para o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente. Ser exposto a uma outra cultura, outra língua, permitem maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI.

2.3 Escolas bilíngues na América Latina

No continente latino-americano é comum a verificação de que a educação básica não tem conseguido proporcionar níveis adequados de proficiência em língua inglesa. As motivações que impulsionaram tentativas de incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à competitividade econômica e à globalização dos negócios. Mas são diferentes as estratégias, os programas e os investimentos.

Estudo sobre a qualidade do aprendizado de língua inglesa na América Latina identificou avanços e desafios nas escolhas feitas em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai. Esses países concentravam 84% da população e do 87% do Produto Interno Bruto (PIB) da região em 2015. Mesmo sendo marcadamente hispanófono, 68% dos executivos apontam o inglês como a principal língua dos negócios, contra 6% do espanhol e 8% do Mandarim (Cronquist, K; Fiszbein, A., 2017).

Os indicadores utilizados no estudo se basearam na existência de política de ensino da língua inglesa na rede pública que integrasse:

- plano nacional
- qualificação de professores
- objetivos de aprendizagem
- padrões de ensino-aprendizagem
- avaliação de proficiência de professores e estudantes

Brasil e Argentina eram apontados como os únicos a não terem definido padrões de aprendizagem específicos para a língua inglesa – isso foi antes da BNCC. De um lado, Colômbia, Panamá e Peru apostaram no treinamento de professores no exterior. O Peru, em especial, tinha somente 27% dos professores do Ensino Fundamental habilitados para o ensino de língua inglesa. Chile (*Programa Inglés Abre Puertas – PIAP*) e Uruguai (*Plan Ceibal*) empreendem esforços na educação bilíngue na rede pública há mais de uma década, e colhem os frutos desse trabalho. Em termos de longevidade são exceções no continente. Iniciativas análogas que objetivam desenvolvimento consistente em língua inglesa para os estudantes da educação básica ocorrem na Colômbia (Colombia Bilingue); na Costa Rica (*Enseñanza del Inglés como Lengua Extrajeira – EILE*); e no México (*Programa Nacional de Inglés – PRONI*).

Decorrentes das limitações dos modelos tradicionais de ensino, o ponto de partida que fomentou essas opções de enfrentamento ao baixo nível de proficiência em língua inglesa se

assemelha a motivações análogas na Europa (Blondin et al, 1999). Em 1996, a Espanha focou na Educação Infantil, ofertando inicialmente educação bilíngue para aproximadamente 1200 crianças a partir de 3 anos de idade em pouco mais de 40 escolas públicas, tendo posteriormente alcançado mais de 200 mil estudantes (Dobson, A; Pérez Murillo, M; Johnstone, R., 2010).

A insatisfação com os resultados inadequados frente às exigências econômicas e as necessidades de aprender continuamente mobilizam ações em vários países. De um lado, vê-se a incontestável consolidação da língua inglesa como língua franca da globalização dos mercados; de outro, o seu amplo domínio nas pesquisas científicas de ponta e nos desenvolvimentos digitais. Das experiências com educação bilíngue, especialmente na educação pública, podemos destacar:

- Busca pela integração da segunda língua ao currículo da escola
- Incentivo à diversidade cultural
- Estímulo ao uso de metodologias e tecnologias contemporâneas
- Eventual uso de certificação de proficiência
- Foco nos primeiros anos da educação básica
- Oferta de educação bilíngue a todos os estudantes das instituições que desenvolvem o programa
- Construção de referenciais e guias de boas práticas
- Envolvimento de professores, pais, estudantes e especialistas na arquitetura dos projetos educacionais
- Leitura, escrita, audição e fala são introduzidas desde o início do programa
- Participação de especialistas no assessoramento das escolas

2.4 Escolas bilíngues no Brasil

Faltam-nos dados sobre o recente fenômeno da educação bilíngue no Brasil. Não sabemos a extensão dos projetos, a concepção de bilinguismo utilizada e nem as metodologias utilizadas, sobretudo na rede privada (Megale, A., 2019). Já em relação ao crescimento da demanda e da oferta, com base no Censo Escolar de 2018, havia estimativas de 3% das cerca de 40 mil escolas privadas oferecendo algum tipo de ensino bilíngue. Quando se considera apenas o contingente de matrículas das escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cerca de 9 milhões (18,4% do total), as estimativas eram entre 270 e 360 mil estudantes. Comparativamente, na Argentina, Chile e Uruguai esses índices eram, respectivamente de 10% (Marini, E., 2018).

Vinculada principalmente à rede privada, a maior parte da oferta de educação bilíngue no Brasil envolve a língua portuguesa e a língua inglesa. A variedade de currículos contempla:

- 1) integração curricular a objetivos de ensino-aprendizagem bem definidos; e
- 2) simples acréscimo de carga horária sem que isso implique concepção de educação propriamente bilíngue. Entre esses dois extremos temos uma massa amorfa e cinzenta de estratégias sobretudo mercadológicas. Conforme Megale, op. cit., as iniciativas se baseiam nos seguintes parâmetros:

Currículos

- Currículo único (português e segunda língua integrados)
- Currículo adicional
 - Sistema de Ensino (Content and Language Integrated Learning (CLIL))
 - Duplo enfoque (Língua adicional)
- Currículo Optativo (complemento, projeto, CLIL)

Métodos

- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
 - Interdisciplinaridade
 - Língua adicional como língua de instrução
 - Formação holística (conteúdo, cultura, cognição, comunicação)
- Content-Based Instruction (CBI)
 - Língua adicional como ferramenta para adquirir informação
 - Foco na comunicação autêntica
 - Foco na abordagem comunicativa

Objetivos

- Ampliação do repertório linguístico
- Incremento de práticas interculturais

- Linguagem da aprendizagem
- Linguagem para a aprendizagem
- Linguagem por meio da aprendizagem
- Multiplicidade de leituras do mundo
- Quantidade de exposição à língua adicional
- Qualidade da interação/intensidade (sala de aula, contexto escolar, comunidade)
- Melhorar a qualidade da proposta pedagógica
- Coerência entre concepções teóricas, metodologias e práticas pedagógicas
- Projeto (princípios, valores, vivências)
- Plano (metas, objetivos, procedimentos)

Frequentemente, a integração curricular pressupõe que algumas disciplinas sejam ofertadas em língua portuguesa e outras na língua estrangeira, essencialmente o inglês. Quase sempre, trata-se de escolas que nasceram com projeto de educação bilíngue. Diferentemente, as que optam pelo currículo adicional visam incorporar a segunda língua por meio de serviços especializados em educação bilíngue. Nesse contexto, é muito utilizado o método conhecido como *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, em português, Aprendizado Integrado em Língua e Conteúdo. Essa abordagem busca conciliar a imersão na língua e na cultura com o aprendizado de conteúdos curriculares. Já o currículo optativo se caracteriza por oferecer atividades complementares opcionais por meio de projetos, podendo ou não utilizar o CLIL.

As abordagens mais utilizadas, Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (CLIL) e a Instrução baseada em Conteúdo (CBI), buscam integrar a aprendizagem da segunda língua aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades. Mas há especificidades entre elas. O CLIL se baseia em 5 princípios:

1. focos múltiplos (interdisciplinaridade);
2. protagonismo do aprendiz (com base na cooperação e colaboração);
3. autenticidade (consideração do seu background e interesses);
4. ambiente de ensino-aprendizagem (marcado pela experimentação e conscientização linguística progressiva); e
5. construção do conhecimento criativo e crítico (foco nas habilidades, atitudes, interesses e experiências).

Por sua vez, o CBI se desenvolve a partir de abordagens direcionadas ao aprimoramento da capacidade de comunicação. Seus princípios são: 1. Uso autêntico da segunda língua para adquirir informações; 2. relação entre conteúdo e necessidade dos estudantes. O CLIL é extensamente utilizado nos componentes curriculares tradicionais, enquanto o CBI não é utilizado em todas as áreas do conhecimento (Souza, R., 2019).

Essas duas abordagens estão em sintonia com as indicações descritas com as competências e habilidades do século XXI sugeridas pela UNESCO: pensamento crítico e solução de problemas; criatividade; comunicação; e cooperação.

Em resumo, parte significativa das escolas bilíngues privadas do país operam pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, frequentemente por meio de opções relacionadas à arte, computação ou pelo reforço aos componentes curriculares tradicionais – geografia, história, matemática. Ou seja, são escolas de ensino tradicional que acrescentam programas bilíngues.

Em praticamente todas as unidades federativas do país há alguma oferta de língua estrangeira em escolas públicas, frequentemente o inglês, na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algo como 2800 municípios (Tanaka, J., 2017). É o caso de Londrina/PR, cujo “Projeto Londrina Global”, iniciado por meio da Deliberação 03/2007, oferece aulas de língua inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais. Contando com projeto pedagógico próprio, modalidades de vínculo com professores e formação continuada, já alcançou mais de 10 mil estudantes.

Por meio do Decreto 31.187/2009, o Rio de Janeiro instituiu o “Programa Rio Criança Global”, programa experimental bilíngue que se iniciou em 2013. Em 2019, o projeto abarcava 28 escolas bilíngues nas comunidades do Complexo do Alemão e Complexo da Maré, áreas de vulnerabilidade social que concentram 31 favelas e cerca de 200 mil habitantes. Estendendo-se da Educação Infantil ao 6º do Ensino Fundamental, eram 14 escolas com língua portuguesa e inglês como segunda língua; 11 com espanhol; 3 com alemão; e 1 com francês. Os eixos centrais eram linguagem, artes, ciência e matemática. Na contratação de professores, observavam-se as competências orais. Instituições como UFRJ, UERJ, UFF e PUC-RJ assessoravam o projeto, que ofertava formação continuada aos professores quinzenalmente.

Há significativas ocorrências pelo país de projetos educacionais exitosos no ensino de língua estrangeiras, mas isso não significa que todos tenham propostas passíveis de serem denominadas como educação bilíngue.

No Brasil e noutros países, as experiências bem-sucedidas de educação bilíngue parecem seguir as 5 recomendações essenciais para mudanças complexas: 1. visão; 2. habilidades; 3. motivação; 4. recursos; e 5. plano de ação (Villa, R; Thousand, J., 2000).

2.5 BNCC e Educação bilíngue

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A BNCC estabeleceu campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme Liberalli (2019):

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.

Os campos de experiência da Educação Infantil compreendem:

- 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.

Já os campos de atuação do Ensino Fundamental e Ensino Médio compreendem:

- 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.

Os campos de experiência para a Educação Infantil e os campos de atuação previstos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio constituem material indispensável para o planejamento do currículo das escolas bilíngues no Brasil. Entretanto, a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica.

Não temos parâmetros nacionais de avaliação ou testes padronizados de proficiência, a exemplo do *EF SET*, *IELTS*, *TOEFL iBT*, *Cambridge English Scale*, *Global Scale of English* ou *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, em português, Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, conforme segue:

Nível	Competências	
BÁSICO	A1	Iniciante
	A2	Básico
INDEPENDENTE	B1	Intermediário
	B2	Independente
PROFICIENTE	C1	Proficiente
	C2	Domínio pleno

A partir de 2018, o CEFR acrescentou a categoria “mediação”, que envolve colaboração, capacidade de síntese e relacionamento intercultural. Essa competência está em consonância com as competências do século XXI e as 10 competências gerais da BNCC. O CEFR contempla referências para todos os níveis de proficiência e ainda contempla domínios relativos à esfera individual, pública, laboral e educacional.

A experiência internacional mostra a adoção de algum modelo ou a configuração nacional a partir da adaptação dos existentes. De todo modo, referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais para avaliar o trabalho feito e para orientar etapas subsequentes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo. Daí a importância da utilização de padrões de qualidade na aferição de proficiência para professores e estudantes.

II – VOTO DO RELATOR

Voto pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF),

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

Referências

- ADA, A.; BAKER, C. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- BARRON-HAUWAERT, S. *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BLONDIN, C., et al. Taeschner. *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT, 1999.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BOURGOGNE, A. *Be bilingual: Practical ideas for multilingual families*. Kindle Edition, 2012.
- 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.
- CARMEL, S. et al. Multiculturalism and Creativity: Effects of Cultural Context, Bicultural Identity, and Ideational Fluency. *Social Psychological and Personality Science*, v. 4, 2013.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, 1999.

- CRONQUIST, K; FISZBEIN, A. English Language Learning in Latin America. *The dialogue*, September 2017.
- CUMMINS, J. "Bilingual education: Basic principles". In J. Dewaele; HOUSEN, A. ; WEI, L. *Bilingualism: Beyond basic principles* (Kindle edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U.; ANDERSSON, S.. *Growing up with two languages: A practical guide* 2nd edition. London: Routledge, 2004.
- DOBSON, A; PÉREZ MURILLO, M; JOHNSTONE, R. *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report*. Spain: British Council, Gobierno de España, 2010.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARROUSTE, C. Language skills and economic returns. *Policy Futures in Education*, n. 6, v. 2, 2008.
- GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and reality* (Kindle ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.
- _____. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, n. 36, v. 1, 1989.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HAUGEN, E. *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
- IANCO-WORRALL, A. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, n. 43, 1390-1400, 1972.
- LIBERALLI, F. "A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue". In: MEGALE, A. (Org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. *Revista Educação*, ed. 251, 06ago2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilíngues-no-brasil/>> Acesso em: 17 de maio de 2020.
- MEGALE, A. (Org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan, 2008.
- PEAL, E.; LAMBERT, W. The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, n. 76, v. 27, 1962.
- SOUZA, R. "Metodologias para a Educação Bilíngue". In: MEGALE, A. (Org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- TANACA, J. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global, 2017. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina.
- VAN WECHER, M.; HALBACH, A. *A Parents' guide to bilingualism*. Madrid: British Council, Universidad de Alcalá, Macmillan Education, s/d.
- VILLA, R; THOUSAND, J. *Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together*. Michigan University: Brookes Publishing, 2000.
- WANG, L. *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol: Multilingual Matters, 2008.
- WEI, L. "Dimensions of bilingualism". In: *The bilingualism reader*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

PROJETO DE RESOLUÇÃO Nº DE 2020

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996....

CONSIDERANDO o exposto no Parecer CNE/CEB nº

Resolve:

Art. 1º Esta Resolução normatiza requisitos básicos para a oferta de educação bilíngue por escolas bilíngues ou escolas internacionais conforme os termos do Parecer.

§ 1º Escolas internacionais são instituições escolares no Brasil que cumprem os requisitos legais do país de origem:

- I – para efeito de reconhecimento de estudos e certificação no território nacional, as escolas internacionais devem cumprir a legislação e as normas educacionais brasileiras.
- II – para efeito de reconhecimento de estudos e certificação no território nacional, as escolas internacionais brasileiras no exterior devem cumprir a legislação e as normas educacionais brasileiras.

§ 2º Escolas bilíngues se caracterizam por promover rotinas de imersão cultural e linguística na segunda língua, observando:

- I – tempos de instrução nas línguas envolvidas, abrangendo no mínimo 3/4 da carga horária na segunda língua na educação infantil, 1/3 no ensino fundamental e 1/4 no ensino médio.
- II – que a segunda língua deve ser meio de instrução de disciplinas, e não somente de aprendizado linguístico nos moldes históricos e tradicionais do ensino de línguas.
- III – abordagens pedagógicas compatíveis com conceitos de bilinguismo intercultural.
- IV – o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e culturais na segunda língua conforme competências e habilidades dispostas na BNCC.
- V – que os modelos pedagógicos e o currículo das escolas bilíngues não podem promover segregação entre os estudantes do seu estabelecimento.
- VI – que as escolas bilíngues não podem se utilizar de modelos de bilinguismo que favorecem concepções assimilacionistas e reducionistas de aprendizagem, e cujo objetivo ou resultado não é o desenvolvimento das duas línguas e culturas, mas sim o apagamento de uma delas – o que ocorre especialmente nas escolas indígenas.
- VII – sem prejuízo das disposições desta Resolução, as escolas bilíngues indígenas ou que acolham populações indígenas devem cumprir o disposto na legislação e normas educacionais indígenas.

Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência.

Art. 3º No âmbito de suas atribuições, os sistemas de ensino devem regulamentar a educação bilíngue no seu âmbito de competência estabelecendo:

- I – requisitos de proficiência para os professores que atuam em escolas bilíngues.
- II – condições de certificação de proficiência para professores e estudantes.
- III – políticas de avaliação de ensino e aprendizagem.

Art. 4º Recomenda-se ao Ministério da Educação e as redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de reconhecida notoriedade na temática a fim de promover políticas de educação multilíngue.

Art. 5º O PNLD considerará o disposto nesta Resolução para o ensino de língua estrangeira.

Art 6º Recomenda-se ainda ao Ministério da Educação:

I – criação de setor para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para educação bilíngue.

II – fomento à política de educação bilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Ensino Superior.

III – fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação sobre educação bilíngue.

IV – criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência em nível nacional.

ANEXO B VERSÃO FINAL – DCNEP

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Comissão de Educação Básica

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue

COMISSÃO: José Francisco Soares (Presidente), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Relator), Gersem José dos Santos Luciano e Suely Melo de Castro Menezes (membros).

PROCESSO Nº: 23001.000898/2019-20

PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 9/7/2020

Parecer não homologado

I. RELATÓRIO

1. Histórico

A elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) é atribuição federal conforme os termos do inciso IV da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alínea “c”, § 1º, do artigo 9º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, sobre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, e do programa intensivo de língua adicional desenvolvido na rede pública de ensino no município de Londrina, no estado do Paraná. Ao longo de 2019, debatemos as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016). Em 2020, a norma estadual do Maranhão (2020). Depois da pandemia de COVID-19, efetivamos discussões online, ampliando o contato com especialistas internacionais e com grupos nacionais acadêmicos que se dedicam ao estudo da temática.

Assim, para dar consecução ao estudo do tema, em 15 de outubro de 2019, por meio da Indicação CNE/CEB nº 2/2019, apresentamos à Câmara de Educação Básica sugestão de constituição de Comissão no âmbito da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de propor norma para o assunto em questão.

Por intermédio da Portaria nº CNE/CEB nº 8, de 15 de outubro de 2019, foi constituída Comissão com o objetivo analisar, propor e normatizar as Escolas bilíngues e as Escolas internacionais no Brasil. Para compor a Comissão foram designados os conselheiros José Francisco Soares, presidente, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, relator, e Gersem José dos Santos Luciano e Suely Melo de Castro Menezes, membros.

A preparação deste documento contou com inúmeros especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor. E de instituições de educação básica, e de amplos setores envolvidos no ecossistema das diversas modalidades e esforços que constituem o múltiplo panorama linguístico do país. O Conselho Nacional de Educação hospedou diversas apresentações sobre contextos bilíngues de educação existentes no país. Com efeito, a Câmara de Educação Básica problematizou intensamente o tema por meio da participação em encontros nacionais e internacionais e revisando extensa literatura. A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) colaborou na versão final do documento. Por meio de escrutínio público, o esboço deste documento foi submetido à sociedade brasileira, sendo que as sugestões de melhoria estão aqui plasmadas.

Educação Indígena

Em relação à educação plurilíngue, a legislação educacional brasileira explicita direitos linguísticos às populações indígenas e às populações surdas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Organização das Nações Unidas (2007), sublinham o direito de **“utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”**. A Constituição Federal de 1988, no § 2º do artigo 210, e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (revogado pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019), também referendam esses direitos. O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e modos de organização em territórios étnico-educacionais.

O artigo 78 da LDB assegura que:

[...]

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Já o artigo 79 da LDB assevera que:

[...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Essas conquistas históricas se acentuaram com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI, 2010), fruto do comprometimento de professores indígenas, pesquisadores e lideranças que fizeram a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2009. Em decorrência da II CONEEI (2018), estabeleceu-se o **“Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”**, e todo um conjunto normativo garantindo direitos e oferecendo promessas às populações indígenas. O último censo demográfico indicava a existência de 897 mil indígenas em 305 etnias, falando 274 línguas (IBGE, 2010).

No CNE, foram celebradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Complementam esses documentos normas específicas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino

Médio, conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 e Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014.

Sabemos que por volta do ano de 1500, o tupinambá era a língua utilizada em grande parte da nossa costa litorânea. Ao longo do tempo, vemos línguas francas (tupi/tupinambá) faladas por diferentes populações nativas. Com a colonização, estabeleceram-se o nheengatu como língua geral da região amazônica, e a língua geral paulista no sul e sudeste do país. Por pelo menos dois séculos, essas línguas foram utilizadas não somente pelas diferentes populações indígenas, mas também pelos colonizadores e pelas populações negras. Historicamente, a língua geral amazônica foi a nossa língua oficial entre 1689 e 1727, tendo sido uma das principais línguas utilizadas na colônia até o século XVIII. Todavia, um decreto de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em meados do mesmo século, assinalou a sua proscrição oficial.

Embora haja poucos registros, em decorrência da escravização de africanos (Sudaneses, Bantos; Angolanos, Moçambicanos), estima-se que um conjunto expressivo de línguas africanas aportou ao país. Analogamente, as diversas comunidades de imigrantes (asiáticas, africanas, europeias) de várias nacionalidades e paragens trouxeram outras línguas e culturas para o cenário plurilinguístico que já existia no Brasil.

Contudo, observávamos um esforço nacional de reconhecimento da diversidade e da valorização das línguas das populações indígenas. Nesse sentido, o conjunto de leis e normas em vigor expressa uma compreensão dessa riqueza, alcançada também em função de pressões externas e da diuturna luta dos povos indígenas. Nessas populações, não parece ser raro o fenômeno do plurilinguismo, como se observa na região do Alto Rio Negro (Amazonas), no Alto Xingu, no Mato Grosso do Sul, em Roraima e no Amapá. Em muitos casos, em conexão com as línguas de fronteira. Por outro lado, há também sociabilidades que se expressam por meio do bilinguismo ou do monolinguismo. A luta contemporânea pela preservação de suas culturas milenares e de suas línguas têm conduzido alguns povos indígenas à Universidade.

Ainda observamos experiências de cooficializar línguas indígenas e de migração em algumas localidades. Segundo o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), em 2004, o município de São Gabriel da Cachoeira (AM) adotou três línguas indígenas – Tukano, Nheengatu e Baniwa, adicionais à língua portuguesa. Outros municípios seguiram esse exemplo.

Por meio do Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). A iniciativa procurava valorizar o patrimônio linguístico nacional e o fomento à documentação das línguas faladas no país. Em relação às línguas indígenas, foram reconhecidas como Referência Cultural Brasileira: Asurini, Guarani M'bya, Nahukuá, Mapu, Kuikuro e Kalapalo. Também foi reconhecida a língua de migração Talian, utilizada no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso e Espírito Santo.

Esse esforço de categorização alcançou usos regionais da língua portuguesa, línguas de migração, práticas linguísticas diferenciadas de comunidades remanescentes de quilombos, línguas crioulas e duas línguas de sinais de comunidades surdas.

As comunidades surdas passaram a ter reconhecimento de que sua língua constitui patrimônio imaterial digno de preservação pelo país. O INLD é um **“instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”** (BRASIL, 2010).

Se no passado trilhamos percursos sombreados pelo silenciamento de línguas e culturas, buscando a exclusividade da língua portuguesa, já é tempo de rumarmos na direção de políticas educacionais de valorização, respeito e congraçamento da diversidade cultural e linguística do Brasil – que contempla centenas de línguas indígenas, pelo menos 30 de comunidades descendentes de imigrantes e as práticas linguísticas tradicionais das comunidades afro-brasileiras, em especial as quilombolas.

Educação de Surdos

É também longa a trajetória de lutas das populações surdas pelos seus direitos linguísticos e sociais. O capítulo “II. Linhas de ação em nível nacional: política e organização” da Declaração de Salamanca (1994), inciso 19, sublinha que:

[...]

À Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) assinalou o direito à aquisição e à escolarização pelas pessoas surdas da língua de sinais do seu país. Já em 1977, a Declaração de Friburgo sobre os Direitos Culturais enfatizava o direito internacional das minorias se constituírem enquanto sujeitos e sujeitas em suas culturas. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A meta 4.7 da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) assegura a:

[...]

4.7) garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (...)

Mas infelizmente não temos dados suficientes para o monitoramento global da Meta 4 (Educação Especial/Inclusiva), uma vez que o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não coleta todas as informações necessárias.

Entretanto, sabemos que temos aproximadamente 4,6 milhões de pessoas que possuem deficiência auditiva; e 1,1 milhão de surdas, conforme o último censo (BRASIL, IBGE, 2010). As categorias para esse levantamento foram as seguintes: 1) não conseguem ouvir; 2) têm grande dificuldade para ouvir; e 3) têm alguma dificuldade para ouvir. Embora ainda sejam escassas as estatísticas sobre surdos no Brasil, o Censo Escolar de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontava a existência de 22 mil estudantes surdos na Educação Básica, outros 32,1 mil apresentavam alguma deficiência auditiva, e 328 eram surdocegos. A dimensão da trajetória das populações surdas na educação básica, no ensino técnico e tecnológico, e no ensino superior requer indicadores mais precisos para que as políticas públicas alcancem a desejada eficácia.

Conforme o artigo 2º do Decreto no 5.626/2005, pessoa surda é **“aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”**. Dada a complexidade das línguas de sinais e a sua fundamental importância para o desenvolvimento e socialização, o contexto bilíngue (Libras e língua portuguesa) tem sido apontado por especialistas e pela comunidade surda como fundamental para a garantia dos seus direitos. Ainda é preciso reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais. No Brasil, além da Libras e suas variantes territoriais e culturais, temos a língua de sinais Kaapor (LSKB), da população surda indígena homônima.

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) constituiu um grupo que elaborou o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. Designado por meio das Portarias nº 91/2013 e 1.060, de 30 de outubro de 2013, o trabalho advogava que a condição de surdez não mais deveria ser compreendida como anomalia a ser normalizada:

[...]

As conquistas dos movimentos sociais, em especial, as dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria.

O parágrafo único do Artigo 1º da Lei 10.436/2002 estabelece que:

[...]

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Já o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, explicita:

[...]

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

5.– escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classe de educação bilíngue aquelas em que Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários de Libras.

Art. 23 As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Sabemos que as instituições federais referidas no Decreto nº 5.626/2005 não são suficientes para promover a educação que os surdos necessitam na educação básica, haja vista que a maioria das redes estão no âmbito de municípios e estados.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assim assegura nos seus respectivos incisos IV e XI do artigo 28:

[...]

IV. a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

XI. formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Esses direitos conquistados pelas populações surdas se devem ao seu engajamento e organização, a ativistas, professoras, professores e intelectuais comprometidos com a causa. Signo desse esforço é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Fundada em 1987 no Rio de Janeiro, a instituição tem buscado vigorosamente a implementação de políticas educacionais que efetivamente estabeleçam a Libras como a sua primeira língua, e a língua portuguesa como língua adicional na modalidade escrita. A luta por direitos se estende à cultura, à saúde e à assistência social. Fruto desse esforço é a existência no MEC de um setor específico, a Diretoria de Políticas Educação Bilíngue de Surdos.

Segundo a FENEIS (2013):

[...]

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Academicamente, houve uma ampliação dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil a partir dos anos de 1980, em instituições como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade de Campinas (Unicamp). O primeiro curso para professores surdos universitários (Letras-Libras) se deu em 2006 na UFSC (SOUZA, 2013).

Mesmo com essas conquistas, o Movimento Surdo Brasileiro (MSB) ainda se ressentido de normas que regulamentem os seus direitos educacionais. No caso das populações indígenas, o problema é, sobretudo, o descumprimento de direitos já arrolados em leis e normas.

Por isso, há cerca de um ano o CNE vem trabalhando em “Diretrizes Curriculares para Educação Bilíngue para Populações Surdas”, objetivando regulamentar e promover os seus direitos educacionais. O trabalho vem sendo desenvolvido em conjunto com representantes dessas populações, com especialistas, acadêmicos e instituições de várias regiões do país. Contamos ainda com a colaboração da recentemente criada Diretoria de Políticas Educação Bilíngue de Surdos do MEC.

Enquanto o CNE não concluir diretrizes específicas para as populações surdas, o que aqui está disposto abarcará as escolas bilíngues para surdos. Nessas escolas, a educação dar-se-á em LIBRAS, sendo a língua portuguesa escrita como língua adicional. As escolas que não são bilíngues e que acolhem pessoas surdas devem cumprir a legislação existente.

Educação em regiões de fronteiras

Em decorrência do Mercosul (1991), Argentina e Brasil firmaram a Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional (2003), a partir da qual iniciou-se o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul. Em 2006, ocorreu o “I Seminário de Escolas de Fronteira do Mercosul”, no município de Foz de Iguaçu, no estado do Paraná.

Com base em princípios da interculturalidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola, a Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 instituiu o Plano Político Pedagógico de Escolas-Gêmeas – programa de cooperação de escolas de fronteira. Uma década depois da declaração conjunta, participavam Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Na sequência, almejava-se abarcar Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, o que implicaria no acréscimo da língua inglesa e da língua francesa. Dados iniciais desse programa indicavam que havia maior presença da língua portuguesa nessas fronteiras do que da língua espanhola, diferentemente do que acontecia em meados de 1950.

Mais recentemente, a CEB/CNE trabalhou conjuntamente com a Defensoria Pública da União e o Instituto Arcule para regulamentar “**a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitante de refúgio no sistema público de ensino brasileiro**”.

Em 2018, o Alto Comissariado da ONU para os refugiados (ACNUR) apontava existirem aproximadamente 70,8 milhões de pessoas que forçadamente deixaram seus países. Dessas, 25,9 milhões eram refugiadas e outras 3,5 milhões buscavam o reconhecimento da condição de refugiado. Muitos vieram para o Brasil. Daí, por exemplo, as Medidas Provisórias nº 823, de 9 de março de 2018; 857, de 20 de novembro de 2018, e 860, de 3 de dezembro de 2018, estabelecendo a “Operação Acolhida” para refugiados venezuelanos no país. A “**Plataforma de Coordinación para refugiados y migrantes de Venezuela**” (ONU) indicava que aproximadamente 253 mil venezuelanos tentaram se refugiar no Brasil até 30 de novembro de 2019.

Conforme o “Refúgio em números – 4ª. Edição”, da Secretaria Nacional de Justiça, com dados da Polícia Federal de 2018 e da Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados, foram cerca de 80 mil solicitações da condição de refugiado entre janeiro e dezembro de 2018, com um acumulado de mais de 160 mil solicitações de refúgio. Entre os pedidos, destacam-se Venezuela (61.681), Hai (7.030), Cuba (2.749), China (1.450), Bangladesh (947), Angola (675), Senegal (462), Síria (409), Índia (370), e outras nacionalidades (4.284).

Esses dados apontam para a emergência de territórios em que o plurilinguismo trará desafios sobretudo às escolas públicas. Se antes havia dificuldades para o direito à educação dessas pessoas – não garantido pela Lei do Refúgio de 1951 –, novos dispositivos legislativos permitiram que o CNE normatizasse nacionalmente o direito à matrícula. Entre os refugiados pode haver pessoas surdas, o que deve ensejar os mesmos princípios de acolhimento aqui referendados considerando-se as especificidades das línguas de sinais.

Para os que não falam o nosso idioma, o ensino da língua portuguesa poderia se dar enquanto língua de acolhimento, por meio de uma pedagogia “**translanguaging**” (GARCÍA, 2009). Essa proposta sugere uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz. Isso tem se revelado uma boa estratégia para o aprendizado de línguas adicionais, conforme excerto abaixo, **ipsis literis**, seguido de tradução livre:

[...]

For us, translanguaging includes but extends what others have called language use and language contact among bilinguals. Rather than focusing on the language itself and how one or the other might relate to the way in which a monolingual standard is used and has been described, the concept of translanguaging makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals. What we have is a languaging continuum that is accessed (García, 2009, p. 73).

[...]

Para nós, translanguagem inclui mas excede o uso e o contato linguístico entre falantes bilíngues. Mais do que focar na língua – no sendo em que o conceito de monolinguismo é geralmente abordado –, translanguagem quer iluminar a dificuldade de delimitação entre as línguas no contexto bilíngue. O que temos é um continuum linguístico. (Tradução nossa)

O objetivo é a superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes. E que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional. Com efeito, é crescente a percepção internacional do papel estratégico das línguas enquanto instrumentos de cultura e de conhecimento do mundo, assim como dos benefícios da realidade plurilinguística enquanto signo de respeito às alteridades e de pertencimento às diferentes expressões da trajetória humana na terra (CATALÁ, 2010).

Em 2018, firmou-se o Convênio Técnico entre o Estado de Santa Catarina e a Província de Misiones, na Argentina. Trata-se do Acordo de Cooperação Técnico Geral cuja vigência deve seguir até dezembro de 2022. O escopo é a ampliação de ações de integração e o estabelecimento de maior aproximação econômica e social entre as populações dos municípios que compõem aquelas fronteiras territoriais.

Na fronteira entre o Amapá e a Guiana Francesa ocorrem experiências linguísticas interculturais com o mundo francófono em escolas bilíngues da rede pública do Estado. Para além do país europeu que tem uma região na América do Sul, a língua francesa é também a língua de países

africanos, sobretudo da África subsaariana, cujas matrizes culturais e étnicas também se encontram no Brasil.

A vasta territorialidade do Brasil e as fronteiras com diversos países, culturas, processos históricos, educacionais e línguas assinalam ricas experiências educacionais a partir do contexto histórico-geográfico regional com a língua espanhola e com a língua francesa.

É nesse contexto que, dada a ausência de orientações nacionais, objetivamos uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas adicionais na educação básica. Para isso, é preciso estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em “escolas bilíngues/plurilíngues” ou em “programas bilíngues/plurilíngues”. Também serão estabelecidas diferenças entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais”.

2. Análise

2.1 Fundamentos Legais

De acordo com o inciso XIV do artigo 5º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, “**competete privativamente à União: traçar as diretrizes da educação nacional**”. Na mesma constituição, o artigo 150 destacava que também compete à União “**a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País**”. O artigo 152 assim destacava:

[...]

Art 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Paragrapho unico. Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Com a Constituição de 1946, artigo 5º, inciso XV, alínea “d”, a competência privativa educacional da União se manifestou em termos de legislar sobre “**diretrizes e bases da educação nacional**”. É ilustrativo e necessário o esclarecimento sobre o alcance desses termos:

[...]

bases são fundamentos, vigas de sustentação, elementos estruturantes de um corpo. Diretrizes denotam o conceito de alinhamento e, no caso, de normas de procedimento. Aplicados os conceitos à norma educacional, infere-se que as bases remetam à função substantiva da educação organizada. Compõem-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos. A este conjunto, podemos chamar de funções substantivas. As diretrizes, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Encorpam-se, por conseguinte, em modalidades de organização, ordenamento da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação inter e intrassistemas. As bases detêm um conteúdo de concepção política, as diretrizes, um conteúdo de formulação objetiva. (ALVES CARNEIRO, Moaci. LDB fácil. 23ª ed. Revista e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, p. 35.)

A Constituição Federal de 1988 manteve a essência desses postulados, os quais repercutem na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). A LDB implica na dimensão

nacional da educação, conforme o inciso XXIV do artigo 22 da Constituição Federal: “**Compete privativamente à União legislar sobre: – diretrizes e bases da educação nacional**”.

Por sua vez, o inciso III do artigo 205 da Constituição Federal estabelece o “**pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino**”. De modo a circunscrever essa liberdade aos desígnios e objetivos da nação, a mesma Constituição ressalta, nos incisos I e II do artigo 209, que “**o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I. cumprimento das normas gerais da educação nacional; II. autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público**”.

O artigo 206 descreve os princípios nacionais da educação e sua correlação com a organização do ensino, enquanto o artigo 208 delinea a estrutura e o dever de agir do estado para que os princípios e valores adquiram materialidade e cumpram a sua funcionalidade.

Os princípios, os valores e as finalidades constitucionais estão refletidos na LDB. Na questão linguística, o § 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 assinala que “**O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem**”. Analogamente, devemos assegurar a **Libras como língua de instrução** mediadora do processo de ensino aprendizagem das populações surdas (grifos nossos).

Conforme o disposto no § 3º do artigo 32 da LDB, o “**Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa (...)**” (grifo nosso). Já segundo o artigo 26 da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:

[...]

à Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (grifos nossos)

Mais recente, o artigo 35A da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nos seus § 3º e § 4º enfatiza que:

[...]

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (grifos nossos)

Pelo exposto, pode-se depreender que a reiterada menção à língua portuguesa na educação básica objetiva a manutenção do patrimônio histórico constituído e a comunicação entre gerações e distintas regiões que perfazem o país, tendo em vista a continuidade da unidade nacional. De acordo com o artigo 3º da Constituição Federal de 1988: “Art. 3º **Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional**”. (grifo nosso)

Entretanto, somam-se à Constituição Federal os postulados com os quais o Brasil se comprometeu, em decorrência da assinatura de tratados de cooperação internacional com implicações para o bilinguismo. Um exemplo é o Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, que aprovou o Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais da ONU (1966). O artigo 13 do anexo a esse decreto enuncia que:

[...]

• Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sendo de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao mesmo tempo, pelos termos de cooperação entre o Mercosul e a Comunidade Europeia, regulamentados pelo Decreto Legislativo nº 10, de 4 de fevereiro de 1997 e aprovado pelo Decreto nº 3.192, de 5 de outubro de 1999, em especial o artigo 20, o Brasil subscreveu que **“As Partes fomentarão a conclusão de acordos entre centros de formação, bem como a realização de encontros entre organismos responsáveis pelo ensino e pela formação em matéria de integração regional.”**

Demandas sobre educação bilíngue/multilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção.

No CNE, a discussão da temática ocorre há pelo menos duas décadas. Da lavra do eminente Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o Parecer CNE/CEB nº 26, de 6 de agosto de 2001, traça um cenário que remonta à regência do então Conselho Federal de Educação. Destaco a sua reflexão sobre as singularidades das competências concorrenciais entre os entes federados:

[...]

Também no art. 24 da Constituição Federal figuram as competências concorrentes entre a União, Estados e Distrito Federal. É preciso observar que, neste caso, são assuntos sobre os quais estes entes federativos podem legislar. O inciso IX deste artigo diz ser matéria concorrente de todos educação, cultura, ensino e desporto.

Destaque-se, também, o que dizem os quatro parágrafos deste artigo.

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

Mas, sendo a educação uma matéria de natureza concorrential, isto é, em que mais de um participante pode intervir simultaneamente na consecução e no atendimento das finalidades maiores e comuns, a competência da União limitar-se-á às normas gerais (§1º do art. 24), não podendo estas ter um caráter exaustivo. Deixa-se aos outros entes a complementação ou suplementação, no que couber (§ 2º do art. 24 e inciso II do art. 30).

Portanto, mesmo que não houvesse delegação, haveria espaço para que os Estados membros pudessem complementar as normas gerais, no que for de sua jurisdição.

Esta delegação tem tradição na legislação e na prática regulamentadora dos órgãos normativos.

Na sequência, uma das primeiras demandas no país:

[...]

Em base ao art. 104 da Lei nº 4.024/61 que facultava cursos ou escolas experimentais, os Conselhos Estaduais poderiam autorizar o funcionamento de tais cursos ou escolas desde que fossem cursos primários e médios. No caso de experiências pedagógicas bilíngües, o Parecer nº 290/67 do CFE autorizou explicitamente o funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo sob condições determinadas a serem controladas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Mesmo reconhecendo as competências complementares dos entes estaduais, o Conselheiro Jamil Cury problematiza as alterações havidas a partir da LDB de 1996, sugerindo a pertinência da atualidade dos termos do Parecer do Conselho Federal de Educação 290, de 7 de julho de 1967 sobre o ensino de línguas adicionais:

[...]

Do ponto de vista prático é preciso considerar, mesmo com a flexibilidade da lei, as cautelas postas no parecer CFE 290/67. Elas são cabíveis.

Se a nova LDB exige o ensino fundamental dado em língua portuguesa e específica para as comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas, o Parecer CEB 4/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e a respectiva Resolução estendem o sendo de língua materna para os filhos de comunidades de imigrantes advindos sobretudo de nossa formação afro-européia. Afinal, está se fazendo jus ao § 1º do art. 215 da Constituição que diz ser dever do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Logo, a língua portuguesa deve merecer atenção especial em todo o período da escolarização. Esta indicação casa-se perfeitamente, em um estabelecimento bilíngüe autorizado, com o art. 13 da Constituição Federal que diz ser a tal língua o idioma oficial da República Federava do Brasil.

Por fim, o Conselheiro Jamil Cury enuncia o seu voto, nos seguintes termos:

[...]

À vista do exposto, somos de parecer que, reconhecida a competência exclusiva do Estado Nacional Brasileiro em firmar acordos com Estados Nacionais estrangeiros, reconhecida a competência privava do Estado Nacional para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, os estabelecimentos de escolas bilíngües, ainda que seus mantenedores sejam particulares, cujos cursos da educação básica decorram destes acordos, estão sob a jurisdição concorrente da União e dos Estados-membros. Portanto, na existência prévia de um acordo entre o Estado Brasileiro e um Estado estrangeiro que comporte a possibilidade de escolas bilíngües, cabe aos seus órgãos executivos da educação em consonância com os respectivos órgãos normativos efetivar tal atribuição. Esta competência jurisdicional concorrente deve, em qualquer caso, ter presente o respeito às normas gerais da educação nacional postas pela LDB -- competência privava da União-- e, no que couber, por outras leis de caráter nacional, inclusive as exigências do

Parecer CFE 290/67. A capacidade assegurada de legislar complementarmente sobre a matéria face aos ditames legais e face à tradição advinda de legislações passadas é competência concorrente dos sistemas de ensino.

Em síntese, as exigências do Parecer CFE 290/1967 assinalavam que a língua portuguesa deveria estar presente em todas as séries e que seus professores deveriam ser brasileiros ou brasileiras, assim como quem regesse as disciplinas de história, geografia e educação cívica, que também deveriam se dar no idioma nacional.

Na sequência, a temática foi objeto de reflexão no CNE pelo eminente Conselheiro Francisco Aparecido Cordão no Parecer CNE/CEB nº 23, de 10 de dezembro de 2009. Ainda que a questão fosse sobre funcionamento de escola internacional no Distrito Federal, o que ali se observa é um quadro antecipado da necessidade de normatização:

- Escolas estrangeiras regidas por legislação de seus respectivos países;
- Escolas internacionais cujos acordos de cooperação permitem a validade de certificados e diplomas no país de origem e no Brasil;
- Escolas estrangeiras que oferecem cursos regulares de livre escolha em língua portuguesa;
- Escolas mantidas por brasileiros no exterior, a exemplo do Japão, cujo reconhecimento dos estudos é feito pela CEB/CNE.

Por fim, o Conselheiro Cordão reafirma que ***“o debate sobre este assunto precisa ser aprofundado por esta Câmara de Educação Básica, envolvendo a equipe da Assessoria Internacional do MEC e, conforme o caso, os respectivos Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal”***.

Já o Parecer CNE/CEB nº 6, de 14 de março de 2013, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de dezembro de 2013, do eminente Conselheiro Antonio Ibañez Ruiz, normatizam as condições de validação de documentos da educação básica emitidos a estudantes brasileiros no exterior.

Finalmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino fundamental e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do Ensino Médio.

Em relação à língua adicional, a BNCC prioriza a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais.

Considerando que nossos vizinhos majoritariamente falam a língua espanhola, o parágrafo único do artigo 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que ***“A República Federava do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”***.

As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade. Todavia, o ensino formal de idiomas no país abarca número bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo contingente de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação.

O crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Contudo, as informações disponíveis sugerem que o interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Nesse sendo, é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação.

Entretanto, existem inúmeras práticas de educação plurilíngue nas redes públicas de ensino brasileiras. Essas Diretrizes objetivam orientar para a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas.

Há estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue/plurilíngue – maior desenvolvimento da consciência metalinguística (pela percepção da arbitrariedade entre sons e escrita), ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos;

assimilação de diferentes valores culturais e, conseqüentemente, maior tolerância à diferença e aos direitos humanos (IANCO-WORRALL, 1972; CARMEL S. *et al*, 2013; BIALYSTOK, 2001).

2.2 Bilinguismo & Plurilinguismo

Inicialmente, os estudos sobre bilinguismo se centravam nas competências linguísticas dos falantes, em conceituações como “*nave-like control of two langages*” (domínio nativo de duas línguas - tradução livre), (BLOOMFIELD, 1933); “*complete meaningful utterances in the other language*” (enunciados completos e significativos - tradução livre), (HAUGEN, 1953). Para Bloomfield, era como se o falante bilíngue comportasse dois falantes monolíngues, enquanto para Haugen, seria bilíngue quem produzisse enunciados apropriados em duas línguas.

Contemporaneamente, há muita controvérsia sobre conceitos de bilinguismos. De um modo geral, percebe-se que envolvem não apenas aspectos linguísticos, mas também sociais e interculturais. Há ainda um questionamento sobre diferentes graus de proficiência entre as línguas. Pode ser visto bilíngue alguém que “*regularly use two or more languages in their everyday lives*” (usa duas ou mais línguas no seu cotidiano – tradução livre), (GROSJEAN, 1989). O conceito perpassa diferentes graus de domínio linguístico e apropriação cultural decorrentes da frequência e da qualidade de uso da língua adicional, dos contextos envolvidos, dos interlocutores e dos meios disponíveis para a interação.

Outros conceitos da literatura demarcam processos temporais de aquisição, é o caso do “bilinguismo sucessivo” – no qual a língua adicional é aprendida posteriormente à primeira língua; e “bilinguismo simultâneo” – no qual ambas são aprendidas simultaneamente, a exemplo de quando os pais falam línguas diferentes.

Com relação à qualidade do processo, são mencionados “bilinguismo equilibrado” – no qual há balanceamento no desenvolvimento das línguas; e “bilinguismo dominante” – no qual uma predomina sobre a outra. Esse último processo ocorre em comunidades indígenas, quando a língua adicional, língua portuguesa, solapa a primeira língua. Quando ambas são igualmente valorizadas, teríamos “bilinguismo aditivo”; quando apenas uma o é – “bilinguismo subtrativo”. Não é o caso de se fazer extensa revisão de literatura sobre a temática, mas convém ter em mente que há distintos pontos de vista e conceituações sobre bilinguismos. Até porque não se trata de fenômeno estanque (MEGALE, 2019). Daí a simultaneidade de concepção sobre educação bilíngue, até porque “*a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação*” (MELLO, 2010).

Uma possibilidade de entendimento pode se dar pelo significado atribuído ao termo:

[...]

Bilingualism, on the other hand, should be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker, remembering that ability in these two languages may or may not be equal, and that the way two or more languages are used plays a highly significant role (BAETENS, 1986).

[...]

Por outro lado, bilinguismo deve implicar a presença de duas línguas no mesmo falante, lembrando que o nível de proficiência pode ou não ser igual em ambas. É o modo como as línguas são usadas que conjugam um papel significativo (Tradução nossa).

Estudos acadêmicos mais recentes sobre educação plurilíngue frequentemente abordam a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico. Isso incluiu as funções de cada componente curricular, a exemplo das estruturas de sentenças, frases, discurso; os usos cotidianos da língua; as especificidades da linguagem acadêmica das disciplinas e suas exigências, modos de raciocínio e formulações. Do mesmo modo, a necessidade de se levar em consideração os sujeitos da aprendizagem e as conexões, facilidades e dificuldades decorrentes da proximidade ou distância entre a língua adicional e a primeira língua, assim como os aspectos culturais e sociais envolvidos. Não era esse o entendimento ao longo do século XX:

[...]

Le structuralisme dominant en linguistique au XXe siècle, de Saussure à Chomsky, a ainsi été associé aux théories béhavioristes puis cogniviste

en psychologie pour faire émerger une conception de l'apprentissage des langues fondées sur l'acquisition autonome de systèmes distincts, représentés idéalement par des locuteurs natifs monolingues (CASTELLATI, 2008).

[...]

O estruturalismo dominante na linguística do século XX, de Saussure a Chomsky, foi associado a teorias behavioristas e cognitivistas na psicologia, e isso produziu um conceito de aprendizado de línguas fundado na aquisição autônoma de sistemas distintos, idealmente representados por falantes nativos monolíngues. (Tradução nossa)

No final do século XX, a busca pela simetria, modelos únicos e universais foram se revelando frágeis e inconsistentes para aprendizagem de línguas adicionais. Contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo (CAVALLI, 2005). Ainda que haja uma plêiade de entendimento sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, alguns componentes se repetem. Entre eles, estágios de aprendizagem, assim como a sua exigência de coerência entre tempos de exposição às línguas, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto pedagógico da instituição educacional, na adequação aos horizontes dos seus estudantes e à exequibilidade consoante o domínio técnico linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores. Nesse sentido, educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes.

Esse entendimento não impede diferentes formulações metodológicas e políticas educacionais que contemplem diferentes formatos de educação plurilíngue, desde que sejam considerados seus aspectos fundantes. É o que ocorre na Europa acerca da diversidade de conceitos e definições sobre o que se entende e o que se pratica sobre a designação de educação bilíngue:

[...]

Das Konzept wird in den europäischen Ländern, in deren Schulsystemen es implementiert wurde, unterschiedlich interpretiert, ausgestaltet und bezeichnet. Selbst innerhalb der einzelnen europäischen Länder gibt es verschiedene Meinungen darüber, was das Konzept im Kern beinhaltet. Die Vielzahl von Bezeichnungen und dahinter stehenden Ausprägungsformen macht es schwer, zu einer allgemein akzeptierten Definition zu gelangen. Eine solche wird allerdings von praktizierenden Lehrpersonen, von Schulverwaltungen und Behörden sowie von Forschergruppen immer wieder angemahnt (WOLFF; SUDHOFF, 2015).

[...]

O conceito é utilizado e interpretado diferentemente pelos países europeus que adotam escolas bilíngues. Num mesmo país, existem diferentes entendimentos sobre o conceito de educação bilíngue. A variedade de termos e as subjacentes formas e expressões utilizadas tornam difícil uma aceitação geral que seja amplamente aceita. Professores, gestores escolares e autoridades, assim como grupos de pesquisa frequentemente reiteram essa dificuldade. (Tradução nossa)

Isso não é empecilho para que “projetos de educação bilíngue” explicitem os seus pressupostos teóricos, as suas metodologias, os seus materiais didáticos e um currículo em consonância com a existência de quadros profissionais capazes de tornar realidade a sua proposta educacional para os seus estudantes. De fato, é condição ***sine qua non!***

Sabemos que há aspectos comuns entre o aprendizado da primeira língua e o da língua adicional: a noção de variedade linguística nos registros e estilos da fala, leitura e escrita; as diferenças dialetais sociais ou regionais; os processos que facilitam a ampliação do repertório linguístico; as unidades básicas que fundamentam o conhecimento da língua – elementos de fonologia, morfologia e sintaxe; as relações entre linguagem e letramento; e os processos sociais e culturais de interação que

enriquecem a internalização e propiciam maior domínio da língua em diferentes situações de fala, leitura e escrita (ADA; BAKER, 2007).

Se bem trabalhada, a decorrência do postulado da existência de similitudes entre o aprendizado da primeira língua e de línguas adicionais podem inclusive favorecer melhor desempenho no aprendizado da primeira. É que o aprendizado de outras línguas, na perspectiva plurilíngue, remete à multiplicidade de perspectivas culturais – dentro e fora do território nacional. Desse ponto de vista, a educação plurilíngue pode iluminar o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente. Ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI.

2.3 Educação bilíngue na América Latina

O continente latino-americano vem se esforçando para atingir níveis de proficiência em língua inglesa mais adequados às exigências em curso. As motivações que impulsionaram tentativas de incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à competitividade econômica e à globalização dos negócios. Mas são diferentes as estratégias, os programas e os investimentos.

Um estudo sobre a qualidade do aprendizado de língua inglesa na América Latina identificou avanços e desafios nas escolhas feitas em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai. Esses países concentravam 84% da população e do 87% do Produto Interno Bruto (PIB) da região em 2015. Mesmo sendo marcadamente hispanófono, 68% dos executivos apontam o inglês como a principal língua dos negócios, contra 6% do espanhol e 8% do Mandarim (CRONQUIST, K; FISZBEIN, A., 2017).

Os indicadores utilizados no estudo se basearam na existência de política de ensino da língua inglesa na rede pública que integrasse:

- Plano nacional;
- Qualificação de professores;
- Objetivos de aprendizagem;
- Padrões de ensino-aprendizagem;
- Avaliação de proficiência de professores e estudantes.

Brasil e Argentina eram apontados como os únicos a não terem definido padrões de aprendizagem específicos para a língua inglesa – isso foi antes da BNCC. De um lado, Colômbia, Panamá e Peru apostaram no treinamento de professores no exterior. O Peru, em especial, tinha somente 27% dos professores do Ensino Fundamental habilitados para o ensino de língua inglesa. Chile (**Programa Inglés Abre Puertas – PIAP**) e Uruguai (**Plan Ceibal**) empreendem esforços na educação bilíngue na rede pública há mais de uma década, e colhem os frutos desse trabalho. Em termos de longevidade são exceções no continente. Iniciativas análogas que objetivam desenvolvimento consistente em língua inglesa para os estudantes da educação básica ocorrem na Colômbia (**Colômbia Bilingüe**); na Costa Rica (**Enseñanza del Inglés como Lengua Extrajeira – EILE**); e no México (**Programa Nacional de Inglés – PRONI**).

Decorrentes das limitações dos modelos tradicionais de ensino, o ponto de partida que fomentou essas opções de enfrentamento ao baixo nível de proficiência em língua inglesa se assemelha a motivações análogas na Europa (BLONDIN *et al*, 1999). Em 1996, a Espanha focou na Educação Infantil, ofertando inicialmente educação bilíngue para aproximadamente 1.200 crianças a partir de 3 anos de idade em pouco mais de 40 escolas públicas, tendo posteriormente alcançado mais de 200 mil estudantes (DOBSON, A; PÉREZ MURILLO, M; JOHNSTONE, R., 2010).

A insatisfação com os resultados frente às exigências econômicas e as necessidades de aprender continuamente mobilizam ações em vários países. De um lado, vê-se a consolidação da língua inglesa como língua da globalização dos mercados; de outro, a sua ampla utilização como língua de pesquisas científicas e do fenômeno digital (SANTOS, 2013). Nesse sentido, essas experiências educadas, especialmente na educação pública, destacam:

- Buscam pela integração da língua adicional ao currículo da escola;
- Incentivo à diversidade cultural;
- Estímulo ao uso de metodologias e tecnologias contemporâneas;

- Eventual uso de certificação de proficiência;
- Oferta da língua adicional a todos os estudantes das instituições que desenvolvem o programa;
- Construção de referenciais e guias de boas práticas;
- Envolvimento de professores, pais, estudantes e especialistas na arquitetura dos projetos educacionais;
- Leitura, escrita, audição e fala são introduzidas desde o início do programa;
- Participação de especialistas no assessoramento das escolas.

2.4 Educação plurilíngue no Brasil

Após dois séculos de uma colonização que conviveu com diferentes línguas, o ensino da língua portuguesa foi se tornando não apenas a língua adicional para os povos indígenas, mas também a língua oficial do Brasil. Quando da inauguração do nosso primeiro colégio na Bahia, o Tupinambá era extensivamente utilizado na colônia. Após a fundação do Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente em 1553, também a gramática latina passa a ser ensinada. Após a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, o antigo Seminário de São Joaquim passa a ser o estabelecimento de ensino público – o Colégio Pedro II. Inspirado nos liceus franceses, cuja língua era também ensinada, ao lado do Latim, do Grego e do Inglês. É, portanto, longo o ensino das línguas francesa e inglesa no país, também pelo impacto da independência dos Estados Unidos da América (1776) e da Revolução Francesa (1789).

Contemporaneamente, o crescimento da demanda e oferta pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser observado a partir do Censo Escolar de 2018. As esmavas eram de que 3% das escolas privadas ofereciam algum tipo de educação bilíngue/plurilíngue. Em comparação, na Argentina, Chile e Uruguai os índices eram de cerca de 10% (MARINI, E., 2018).

Entretanto, há muitos e diversos exemplos no país de ocorrências públicas de educação plurilíngue – o CIEP Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, resulta de parceria entre a Embaixada da França e o governo estadual, o que propiciou troca de experiência entre os professores franceses e brasileiros e a estruturação de formação contínua análoga a escolas bilíngues francesas. Pelo país, outros exemplos de escolas públicas oferecem distintas modalidades de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Por outro lado, também sabemos das dificuldades existentes nas redes públicas – falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais. Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrava do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduo nas redes públicas.

O fato é que parte significava das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente.

Em praticamente todas as unidades federativas do país há oferta de línguas adicionais em escolas públicas. Em Londrina, no estado do Paraná, o “Projeto Londrina Global”, iniciado por meio da Deliberação 03/2007, oferece programa de língua inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais. Contando com projeto pedagógico próprio, modalidades de vínculo com professores e formação continuada, já alcançou mais de 10 mil estudantes.

Por meio do Decreto 31.187/2009, o Rio de Janeiro instituiu o “Programa Rio Criança Global”, programa experimental bilíngue que se iniciou em 2013. Em 2019, o projeto abarcava 28 escolas nas comunidades do Complexo do Alemão e Complexo da Maré, áreas de vulnerabilidade social que concentram 31 favelas e cerca de 200 mil habitantes. Estendendo-se da Educação Infantil ao 6º do Ensino Fundamental, eram 14 escolas com língua portuguesa e inglês como segunda língua; 11 com espanhol; 3 com alemão; e 1 com francês. Os eixos centrais eram linguagem, artes, ciência e matemática. Na contratação de professores, observavam-se as competências orais. Instituições como UFRJ, UERJ, UFF e PUC-RJ assessoravam o projeto propiciando a formação continuada necessária aos professores.

Esses e outros exemplos exitosos permitem vislumbrar modelos possíveis de projetos de educação plurilíngue para as redes públicas do país. Cada localidade saberá adequar os recursos

disponíveis a projetos que possibilitem ampliação do desenvolvimento linguístico e cultural dos seus estudantes.

No Brasil e noutros países, experiências bem-sucedidas de educação bilíngue parecem seguir as 5 recomendações essenciais para mudanças complexas: 1. visão; 2. habilidades; 3. motivação; 4. recursos; e 5. plano de ação (VILLA, R; THOUSAND, J., 2000).

2.5 BNCC e Educação plurilíngue

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A BNCC estabeleceu campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto, cumprido esse requisito, outras línguas adicionais podem ser oferecidas, a exemplo dos Centros de Línguas em inúmeras redes públicas do país. A expectativa é que não somente as chamadas línguas de prestígio social estejam presentes, mas que também se faculte o aprendizado de línguas indígenas, africanas e outras. De qualquer modo, as competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país.

Entretanto, a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. E ainda não temos referências específicas sobre a proficiência dos professores. Na América Latina e em outros lugares, adotou-se um padrão internacional ou se construiu um nacional.

Podemos adotar um modelo internacional até que façamos o nosso próprio. De todo modo, referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais para avaliar o trabalho feito e para orientar etapas subsequentes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo. Daí a importância da utilização de padrões de qualidade na avaliação de proficiência para professoras, professores e estudantes.

3. Recomendações ao Ministério da Educação

3.1) Recomenda-se ao MEC e às redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação plurilíngue.

3.2) Recomenda-se ao MEC:

3.2.1. criação de espaço e condições para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para educação plurilíngue;

3.2.2. fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);

3.2.3. fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de educação plurilíngue;

3.2.4. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes em nível nacional;

3.2.5. criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística e em conteúdos para estudantes em nível nacional;

3.2.6. criação de política nacional de avaliação para educação plurilíngue.

3.3) Recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz.

II. VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota pela aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 9 de julho de 2020.

Conselheiro José Francisco Soares – Presidente

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Relator

Gersem José dos Santos Luciano – Membro

Suely Melo de Castro Menezes – Membro

III. DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 9 de julho de 2020.

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Presidente

Conselheira Nilma Santos Fontanive – Vice-Presidente

Referências

- ABDELILAH-BAUER, B. *Le déficitides enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: Éditions La Découverte, 2006.
- ADA, A.; BAKER, C. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- BAETENS, H. *Bilingualism: Basic Principles*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
- BARBOSA, I.; PISETTA, C. Projeto Escola Intercultural bilíngue de fronteira: uma metanálise das concepções de bilinguismo e educação bilíngue. *Revista Entrelínguas*, v. 5, n. 01, jan./jun., 2019.
- BARRON-HAUWAERT, S. *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BLONDIN, C., *et al.* Taeschner. *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT, 1999.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BONVINI, E.; PETTER, M. *Portugais du Brésil et langues africaines. Langages*. Paris: Larousse, 1998.
- BOURGOGNE, A. *Be bilingual: Practical ideas for multilingual families*. Kindle Edition, 2012.
- 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.
- _____. Decreto nº 7.387/2010, de 9/12/2010. Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).
- CARMEL, S. et al. *Multiculturalism and Creativity: Effects of Cultural Context, Bicultural Identity, and Ideational Fluency. Social Psychological and Personality Science*, v. 4, 2013.
- CASTELLOTTI, V. *Au-delà du bilinguisme: quelle place en France pour une éducation plurilingue?*
- In: ERFURT, J. et al. *Ecoles plurilingues – Multilingual schools. Konzepte Institutionen und Akteure*. Frankfurt: Peter Lang, 2008.
- CATALÁ, S. *“La neología en la ‘bi-lancia’ de tradición y novedad en el lenguaje”*. In: CABRÉ, M. et al (Ed). *Actes del I Congrés de Neologia de les Llengües Romàniques*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada y Universitat Pompeu Fabra, 2010.
- CAVALLI, M. *Éducation bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, Paris: Éditions Didier, 2005.
- CRONQUIST, K; FISZBEIN, A. *English Language Learning in Latin America. The dialogue*, September 2017.
- CUMMINS, J. *“Bilingual education: Basic principles”*. In J. Dewaele; HOUSEN, A.; WEI, L.

- Bilingualism: Beyond basic principles** (Kindle edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U.; ANDERSSON, S. **Growing up with two languages: A practical guide** 2nd edition. London: Routledge, 2004.
- DOBSON, A; PÉREZ MURILLO, M; JOHNSTONE, R. **Bilingual Education Project Spain Evaluation Report**. Spain: British Council, Gobierno de España, 2010.
- GARCÍA, O. **Bilingual Educaon in the 21st Century: a global perspective**. MA: Wiley/Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARROUSTE, C. **Language skills and economic returns. Policy Futures in Education**, n. 6, v. 2, 2008.
- GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and reality** (Kindle ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.
- _____. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, n. 36, v. 1, 1989.
- GUTHRIE, M. **The Classification of Bantu Languages**. Londres: Dawson, 1948.
- HAGÈNE, C. **L'enfant aux deux langues**. Paris : Editions Odile Jacob, 1996.
- HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HAUGEN, E. **The Norwegian language in America**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
- IANCO-WORRALL, A. **Bilingualism and cognitive development. Child Development**, n. 43, 1390-1400, 1972.
- MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Revista Educação**, ed. 251, 6 de agosto de 2018. Disponível em: <hps://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/> Acesso em: 17 de maio de 2020.
- MEGALE, A. (Org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. **Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education**. Oxford: Macmillan, 2008.
- MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MONSERRAT, R. Línguas Indígenas no Brasil Contemporâneo. In: Índios no Brasil. Luís Grupioni (Org.). São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- MOORE, D. **Plurilinguisme et école**. Paris: Didier, 2006.
- PEAL, E.; LAMBERT, W. **The relationship of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs**, n. 76, v. 27, 1962.
- PERLIN, Gladis Teresinha Tascheo. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- QUADROS, Ronice M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana; MÉLO, Ana; e FERNANDES, Eulalia (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- RODRIGUES, A. Línguas Brasileiras: Para o Conhecimento das Línguas Indígenas. São Paulo: Loyola, 1994.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 23ed. Rio de Janeiro, 2013.
- SCHNEIDER, J. **Dictionary of African Borrowings in Brazilian Portuguese**. Hamburg: Helmut Buske, 1991.
- SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SOUZA, R. Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do Movimento Surdo Brasileiro nas políticas educavas de formação de professores para a educação básica no Brasil. **Políticas Educavas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 61-83, 2013.
- TEIXEIRA, R. As Línguas Indígenas no Brasil. In: Aracy Silva e Luís Grupioni (Org). A temática indígena na Escola, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- VAN WECHER, M.; HALBACH, A. **A Parents' guide to bilingualism**. Madrid: BriCesh Council, Universidad de Alcalá, Macmillan Education, s/d.
- VILLA, R; THOUSAND, J. **Restructuring for Caring and Effevtive Education: Piecing the Puzzle Together**. Michigan University: Brookes Publishing, 2000.
- VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- WANG, L. ***Growing up with three languages: Birth to eleven.*** Bristol: Multilingual Matters, 2008.
- WAYNE E; SOVICHETH, B; GARCÍA, O. ***The handbook of Bilingual and Multilingual Education.*** USA, UK: Wiley Blackwell, 2015.
- WEI, L. ***Dimensions of bilingualism.*** In: ***The bilingualism reader.*** Londres; Nova York: Routledge, 2000.
- WOLFF, D.; SUDHOFF, J. ***Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens.*** In: RÜSCHOFF, B.; SUDHOFF, J.; WOLFF, D. (Ed.) ***CLIL Revisited – Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts.*** Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de XX, de XX, de XX, resolve:

CAPÍTULO I

DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadrarem nos termos deste artigo.

§ 2º As Instituições educacionais que ofereçam todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente.

§ 3º As Escolas que não ofereçam currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, em decorrência, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue.

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Art. 4º As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, e para que sejam denominadas escolas bilíngues, necessitam cumprir os termos do Art. 2º desta Resolução.

Art. 5º As Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional são instituições educacionais brasileiras, e devem cumprir a legislação e normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 6º As Escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação.

Parágrafo único. Somente podem utilizar a denominação de instituição internacional aquelas que se enquadrarem nos critérios deste artigo.

CAPÍTULO II

DA CARGA HORÁRIA

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros:

I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;

II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e

III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.

§ 1º Nas situações previstas nos incisos I, II e III, o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos os estudantes.

§ 2º Quando o currículo bilíngue for oferecido de modo optativo, na forma de atividades extracurriculares ou complementares aos estudantes, a escola deve explicitar essa escolha ao seu público e informar que a instituição não se enquadra como escola bilíngue, nos termos do Art. 2º desta Resolução.

Art. 8º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional deve ser de no mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% (cinquenta por cento) da carga horária já é obrigatória por lei, as atividades na língua adicional devem ser necessariamente oferecidas a todos os alunos.

Art. 9º A carga horária das Escolas Brasileiras com Currículo Internacional deve seguir legislação e normas brasileiras sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa, o tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, observando-se o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. Caso a escola não ofereça o currículo internacional em todas as etapas oferecidas da Educação Básica o que deve constar do seu projeto pedagógico e informado à comunidade escolar.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no **Common European Framework for Languages** (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação **lato sensu**; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no **Common European Framework for Languages** (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação **lato sensu**; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

- a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no **Common European Framework for Languages** (CEFR).

II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no **Common European Framework for Languages** (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação **lato sensu**; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 12 A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir:

I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica; e

II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.

Art. 13 As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e avaliação do estudante no currículo brasileiro.

Art. 14 As Escolas Internacionais fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação, observando-se o disposto nesta Resolução.

Art. 15 As metodologias adotadas em contexto de educação bilíngue devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB.

§ 1º As escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução.

§ 2º Os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

Art. 16 As Escolas com Carga Horária Estendida podem optar por abordagens que buscam o aprendizado intenso da língua adicional, desenvolvendo fluência e proficiência sem conexões com os conteúdos acadêmicos.

Art. 17 As Escolas Internacionais e as Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação, observando-se o disposto nesta Resolução.

CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO

Art. 18 A avaliação das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos.

§ 1º O desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional de instrução deve ser avaliado conforme o currículo da escola.

§ 2º As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem dar ciência às famílias em relação aos processos de avaliação estipulados pelos currículos internacionais, além de seguir a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro.

§ 3º As Escolas Internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação e o disposto nesta Resolução para o currículo brasileiro.

Art. 19 Na avaliação da proficiência dos estudantes devem ser observados os seguintes critérios:

I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no **Common European Framework for Languages** (CEFR);

II- até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no **Common European Framework for Languages** (CEFR); e

III - até o término 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no **Common European Framework for Languages** (CEFR).

Art. 20 Em caso de transferência escolar, cabe às escolas garantir o direito de ingresso de estudantes no currículo em qualquer momento da Educação Básica, sendo de responsabilidade das instituições definir estratégias e recursos de adaptação curricular, conforme legislação e normas nacionais.

§ 1º No caso de escolas privadas, preserva-se o direito da escola de compartilhar os custos do processo de adaptação curricular com os responsáveis pelo estudante.

§ 2º No caso de escolas públicas, é dever do Estado prover recursos para que as escolas públicas bilíngues garantam o acesso à adaptação curricular destes estudantes.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 21 As Escolas que até o ano de 2020 já tenham sido denominadas como escolas bilíngues devem se adequar a esta Resolução, nos seguintes termos:

I - na Educação Infantil, o prazo de adequação a uma das denominações determinadas por este documento é dezembro de 2021, sendo que, em janeiro de 2022, a escola deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto nesta Resolução, aos órgãos normativos; e

II- para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o prazo de adequação a uma das categorias determinadas por este documento é dezembro de 2022, sendo que, em janeiro de 2023, a escola deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto nesta Resolução, aos órgãos normativos.

§ 1º A partir de janeiro de 2021 e durante o período de adequação, é necessário que as escolas informem sua comunidade interna e externa sobre o seu plano de adequação a esta Resolução.

§ 2º Para escolas que necessitem de adequação em suas propostas atuais, o Projeto Político Pedagógico para o ano letivo de 2021 deve apresentar o plano de adequação da escola, conforme o disposto nesta Resolução, e ser encaminhado aos órgãos normativos.

§ 3º Em relação à formação acadêmica dos professores, a partir de 2022, fica estabelecido que a escola deve apresentar aos órgãos normativos a comprovação da formação de seus professores:

I - certificado ou diploma de conclusão de curso de Ensino Superior, segundo disposto nos Arts. 10 e 11 desta Resolução;

II - certificado de curso de formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas, certificado pós-graduação **lato sensu**, diploma de cursos de mestrado ou doutorado, reconhecidos pelo MEC), ou comprovação de curso em andamento; e

III- no caso das escolas públicas, é responsabilidade da União, dos Estados e Municípios garantir a capacitação complementar, conforme estabelecido nos Arts. 10 e 11.

§ 4º Em relação à proficiência na língua adicional, fica estabelecido que, a partir de 2022, a escola deve apresentar aos órgãos normativos a comprovação de proficiência de seus professores, conforme estabelecido nos Arts. 10 e 11 desta Resolução:

I - no caso de professores com exercício da profissão iniciado anteriormente ao ano de 2022, e que não tenham comprovação de proficiência mínima determinada pelo Art. 10, cabe à escola privada solicitar autorização provisória de atuação do docente por um ano letivo ao órgão normativo, devendo nesse período ocorrer a capacitação conforme os requisitos de fluência e proficiência na língua adicional dispostos nesta Resolução; e

II - na Educação Pública, cabe à União, aos Estados e Municípios promover ações de formação de docentes para capacitá-los em relação à fluência e à proficiência na segunda língua de instrução, conforme disposto nesta Resolução.

Art. 22 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.