

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE BRASILEIRA EM CONSTRUÇÃO:
UM COMPILADO DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**BRAZILIAN BILINGUAL EDUCATION UNDER
CONSTRUCTION: A COMPILATION OF BEST PRACTICES**

Dener Martins de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer um levantamento inicial de boas práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue, definindo conceitos da literatura contemporânea, tais como bilinguismo, sujeito bilíngue, Educação Bilíngue, metodologias de ensino, multiculturalismo, decolonialização e avaliação, de modo a formular um panorama teórico e demonstrar em que medida algumas proposições convergem com documentos oficiais brasileiros e recomendações internacionais. Para tanto, utilizamos uma metodologia qualitativa e análise bibliográfica de documentos educacionais e teorias pedagógicas. Concluimos que este compilado tem o potencial de contribuir com a formação de professores bilíngues, na medida em que permite o aprofundamento teórico sobre práticas e conceitos contemporâneos.

Palavras-Chave: educação bilíngue, ensino bilíngue, bilinguismo.

ABSTRACT

This article aims to present an initial survey of best practices in Bilingual Education, defining concepts from contemporary literature such as bilingualism, bilingual speaker, Bilingual Education, teaching methodologies, multiculturalism, decolonization and assessment, in order to formulate a theoretical overview and demonstrate the extent to which some propositions converge with official Brazilian documents and international recommendations. To this end, we used a qualitative methodology and a bibliographic analysis of educational documents and pedagogical theories. We conclude that this article can potentially contribute to the bilingual teachers training, as it allows for theoretical deepening of contemporary practices and concepts.

Keywords: bilingual education, bilingual teaching, bilingualism.

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem pela *Universidade Estadual de Londrina* (UEL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5346-7446>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2914593243016948>. Email: dener.martins@uel.br.

Introdução

A Educação bilíngue no Brasil tem crescido significativamente nas últimas décadas, em decorrência dos fenômenos da globalização, que estreitou laços internacionais e alavancou ainda mais a presença de línguas estrangeiras no mundo do trabalho e nas relações sociais. Dos anos 80, em que foi criada a primeira escola bilíngue do país, até os dias de hoje, centenas de escolas que têm como meio de instrução línguas de prestígio social surgiram, em sua maioria particulares destinadas a famílias de considerável poder aquisitivo. Essas escolas passaram a ser chamadas, pela literatura, de Escolas Bilíngues de Elite ou de Escolas Bilíngues de prestígio social.

Em face dessa crescente demanda por escolas bilíngues, cresce também a demanda por profissionais capacitados para atuarem nesse contexto, não só no que tange à gestão, como também ao corpo docente. Uma vez que os princípios e as práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue possuem singularidades, os conhecimentos pedagógicos necessários para sua viabilização devem ser observados, o que cria outras demandas específicas, em especial no que concerne à estruturação do currículo, aos princípios pedagógicos e metodológicos, bem como à formação de professores.

Nesse sentido, muitos são os desafios e as complexidades para a gestão e para o corpo docente no contexto de Educação Bilíngue, uma vez que o professor bilíngue trabalha e desenvolve conteúdo e língua simultaneamente. Dentre esses desafios, temos “questões de identidade, subjetividade, culturas, línguas de status diversos, equidade, competências comunicativas, aprendizado e aquisição de L1 e L2, aprendizado de conceitos e conteúdos em segunda língua” (MOURA, 2020, p. 2).²

Além disso, esses professores, uma vez educados a partir de uma perspectiva monolíngue tradicional, veem-se obrigados a adaptar sua forma de ensinar a práticas de ensino linguística e culturalmente mais complexas, “sem contar com formação específica que lhes permita conhecer boas práticas, ter contato com fundamentação teórica ou refletir sobre sua atuação profissional de modo crítico e informado” (MOURA, 2020, p. 2), haja

² Os termos L1 e L2 referem-se, respectivamente, à Primeira Língua e Segunda Língua.

vista que a formação acadêmica desses profissionais dificilmente tenha contemplado a Educação Bilíngue de Elite. A todas essas questões, soma-se o fato de não haver uma legislação específica que dê conta de estabelecer critérios técnicos e pedagógicos claros sobre como atuar nesse contexto.

É nesse cenário de desafios que este artigo se justifica, uma vez que existem demandas de informação prática e teórica para professores iniciarem sua formação continuada em Educação Bilíngue. Dito isso, este estudo tem como objetivo fazer um levantamento inicial de boas práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue, definindo conceitos fundamentais, de modo a formular um panorama teórico-prático para a Educação Bilíngue e demonstrar em que medida algumas proposições convergem com documentos oficiais advindos de órgãos ou organizações educacionais, tanto nacionais quanto internacionais.

Por se tratar de um estudo que se utiliza de outras pesquisas para a formulação de um panorama do referido contexto, este trabalho é de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica.

Este artigo se organiza ao iniciar com a metodologia de pesquisa utilizada, seguida da definição do conceito de bilinguismo e de sujeito bilíngue, Educação Bilíngue e escola bilíngue. Posteriormente, trata dos documentos oficiais referentes ao ensino bilíngue, e, mais adiante, apresenta práticas pedagógicas bilíngues contemporâneas. Por fim, concluímos com os desafios do fazer pedagógico para a Educação Bilíngue.

Metodologia

Este trabalho é de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, uma vez que visa contextualizar uma problemática sob a ótica de outras pesquisas que se debruçaram sobre o objeto investigado. Para Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica é “a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa” (MACEDO, 1994, p. 13). No entanto, este trabalho não se limita à busca, à seleção e ao resumo de informações sobre conceitos teóricos e práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue, pois, conforme entende Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica permite que as informações sejam avaliadas e relacionadas coerentemente e criticamente, com o objetivo de atualizar, desenvolver e contribuir com a construção do conhecimento.

Quanto aos parâmetros utilizados para a seleção das obras citadas, levou-se em conta pesquisadores que cunharam ou aprimoraram teses e conceitos a respeito da Educação Bilíngue, bem como educadores que atuam na formação de docentes em Escolas Bilíngues brasileiras de prestígio social, desenvolvendo também funções de professores, coordenadores e assessores nessas mesmas redes de ensino.

O conceito de Bilinguismo e o sujeito bilíngue

Muitas são as definições de o que é um sujeito bilíngue. Para o senso comum, uma pessoa bilíngue é aquela que tem domínio de duas línguas igualmente, tal como um nativo. Essa visão foi proposta conceitualmente por Bloomfield (1935), e até hoje é alvo de críticas pelo fato de tomar como parâmetro de língua a fluência de um falante natural. Daí em diante, muitas outras definições foram propostas, desde aquelas que consideravam um falante bilíngue qualquer pessoa que conseguisse se comunicar, mesmo que minimamente, em outro idioma (MACNAMARA, 1967), até outras que consideravam o caráter multidimensional do falante (HAMERS; BLANC, 2000), mas que ainda eram alicerçadas em perspectivas imutáveis.

De lá para cá, o que se tem convencionado na literatura é que definições estanques sobre o bilinguismo tendem a desconsiderar situações de comunicação em que as interações e as demandas sociais acontecem, aspectos que, para autores mais contemporâneos, como veremos a seguir, são fundamentais, haja vista que têm o potencial de mobilizar capacidades e conhecimentos distintos, e, conseqüentemente, diferentes graus de fluência, para diferentes necessidades em atividades sociais.

Considerando que nenhum bilíngue apresenta as mesmas características linguísticas para os dois idiomas que fala, baseamo-nos em uma visão holística de bilinguismo, bem como preconiza Grosjean (1982), que entende que as competências linguísticas de bilíngues não devem tomar como parâmetro as de falantes monolíngues. Com isso, o aluno bilíngue não aprende as duas línguas da mesma maneira, de modo que não existem duas alfabetizações, mas “uma construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nos quais a criança do contexto bi/multilíngue movimenta recursos de seu repertório linguístico” (DIAS, 2020, p. 97). Sendo assim, a partir da concepção holística de bilinguismo, cujos holofotes estão direcionados aos aspectos sociais em detrimento dos mecanismos cognitivos na apreensão

do sistema linguístico, os conhecimentos e as capacidades já mobilizados em uma língua contribuem, constroem e ressignificam o que se aprende em outra língua, de maneira imbricada.

Sendo assim, o conceito de bilinguismo se constitui no âmago das experiências de vida e das condições sociohistóricas e subjetivas do sujeito bilíngue, de modo a ressignificar seu repertório linguístico e sua interação com os gêneros discursivos mediante “necessidades impostas pela sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala” (MAHER, 2007, p. 73).

Entender o conceito de bilinguismo sob uma perspectiva dinâmica e holística possibilita que a gestão escolar esteja em constante acompanhamento de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e de seu currículo, garantindo que ambos estejam em consonância com os documentos, com as bases e com os currículos oficiais. Além disso, permite ainda que os professores projetem em sua prática pedagógica os princípios que subjazem o conceito, de modo que o profissional possa refletir sobre até que ponto a teoria reflete a sua prática dentro da sala de aula. Com isso, práticas calcadas no senso comum ou na falta de orientação teórica dão lugar àquelas em benefício da aprendizagem bilíngue.

A Educação Bilíngue e a escola bilíngue

A Educação Bilíngue se dá em diversos contextos de ensino e se estrutura a partir de quem a compõe, dos seus propósitos, do seu status econômico, bem como do prestígio social da língua. Pode se voltar para comunidades que vivem em regiões fronteiriças, em especial destinada a imigrantes e a refugiados, bem como em contexto de educação indígena, garantido pela Constituição. Pode, ainda, contemplar o ensino de línguas para surdos. Contudo, quando falamos em Escola Bilíngue, a ideia que se recupera é o ensino de línguas de prestígio social, como o inglês, o espanhol e o francês. É sobretudo a respeito desse último a que nos ateremos neste artigo.

Primeiramente, para definir o que é uma escola bilíngue de prestígio, podemos elucidar o que não é. De acordo com a Resolução CNE/CEB No: 2/2020, programas bilíngues que oferecem carga horária estendida em uma língua estrangeira não configuram uma escola como bilíngue, nem tampouco as escolas com currículos internacionais, em que geralmente existe uma separação de horários e professores.

Para que uma escola se classifique como bilíngue perante os órgãos educacionais, segundo a Resolução, é necessário que ela apresente um projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas de ensino, desde o infantil até o médio, de modo que seu currículo esteja integrado à construção de conhecimentos em outras áreas do conhecimento. A escola bilíngue, nesse sentido, deve promover a educação em línguas estrangeiras ou adicionais conforme a referida Resolução, observando as exigências com relação ao projeto pedagógico, à organização curricular, à formação de professores, à avaliação de discentes, bem como à carga horária de tempo de instrução em uma L2.

Por fim, é válido ressaltar que há várias formas de se concretizar um projeto bilíngue em uma Escola Bilíngue. Independente da forma, é preciso que a gestão e o corpo docente compreendam conceitos-chave que envolvem o ensino bilíngue e como tais conceitos são articulados em acordo com os documentos oficiais, como os currículos locais e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de modo que a educação esteja fundamentada em boas práticas de ensino e aprendizagem.

A Educação Bilíngue e os documentos oficiais

Com o aumento da demanda de ensino bilíngue no Brasil, cresce também a oferta de escolas que, da sua forma, oferecem ensino de uma L2. Com isso, a fim de se denominarem escolas bilíngues, cada escola adota diferentes estratégias: por meio de carga horária estendida a partir de atividades extracurriculares ou por meio do ensino de matérias acadêmicas nas duas línguas de instrução, atrelado ao currículo escolar. Há, ainda, escolas que instituem uma “experiência bilíngue”, e que, portanto, não se enquadrariam em nenhuma das duas situações anteriores.

A Resolução CNE/CEB No: 2/2020

Com tantas divergências, houve, assim, a necessidade de se criar um documento que minimamente instituísse parâmetros para a oferta de projetos e programas bilíngues nas escolas brasileiras. A Resolução CNE/CEB No: 2/2020, de 2020, que até a data de publicação deste artigo aguarda homologação pelo Ministério da Educação, propõe-se, portanto, a criar critérios e recomendações técnicas para que escolas se orientem com relação à organização de suas propostas pedagógicas e metodológicas. Dessa forma, a Resolução institui que 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” (BRASIL, 2020, p. 24). Dentre outros parâmetros, os que mais se destacam são:

- **Carga Horária:** para Escolas Bilíngues, do Ensino Infantil ao Fundamental, o tempo de instrução em L2 deve compor de 30% a 50%. Para o Ensino Médio, deve ser, no mínimo, 20% do tempo; para as Escolas de Carga Horária Estendida, a carga horária do tempo de instrução em L2 deve ser de três horas semanais (para além das já três horas obrigatórias por lei);

- **Formação de Professores:** a partir de 2022, os professores que atuarão em Escolas Bilíngues no Ensino Infantil, Fundamental e Médio devem possuir formação em Letras ou Pedagogia (ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica); comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR), além de uma formação complementar em Educação Bilíngue, de pelo menos 120 horas, ou curso de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*);

- **Avaliação:** a avaliação de proficiência dos alunos de Escola Bilíngue se dará por meio de prova de proficiência definida pela escola e deverá observar os seguintes critérios: até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, 80% dos alunos devem atingir a proficiência de nível A2 no CEFR; até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, 80% dos alunos devem atingir a proficiência de nível B1 no CEFR; até o término do 3º ano do Ensino Médio, 80% dos alunos devem atingir a proficiência de nível B2 no CEFR;

- **Organização curricular:** as disciplinas curriculares das escolas bilíngues devem cumprir o disposto das competências e das habilidades previstas na BNCC, constituindo o arcabouço metodológico para a elaboração do projeto ou do programa bilíngue. Além disso, tal como previsto no artigo 15 da Resolução, “as metodologias adotadas em contexto de educação bilíngue devem assegurar os princípios previstos no inciso III do Art. 3º da LDB” (BRASIL, 2020, p. 27), que estabelece o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ainda quanto às escolhas metodológicas, o documento traz, em seu § 1º, que elas devem ser compatíveis com o ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos por meio de uma L2.

A BNCC

Embora a BNCC (2018) não teça a respeito do currículo para programas ou projetos bilíngues, podemos nos basear nas competências gerais do documento, a fim de respaldar os princípios e as condutas da prática pedagógica, tal como prevê a Resolução, de modo que a gestão ou o corpo docente consiga nortear os rumos do que se faz, como e por quê. A BNCC (2018) explicita dez competências gerais para a educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;
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;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais;
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;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais;
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;
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;
8. Conhecer-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e dos outros;
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;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A partir dessas competências, fica evidente que, embora a Base não trate de metodologias de ensino, a formação do aluno de educação básica apenas se dá por meio de práticas ativas de ensino e aprendizagem, que buscam encarar o aluno como um cidadão participativo, argumentativo, democrático, ético e curioso, transformador e apaziguador, exercendo opiniões, diálogo e empatia. Partindo dessa perspectiva, tanto os

campos de experiências da Base (para o Ensino Infantil), como as habilidades (para os Ensinos Fundamental e Médio), dialogam com as dez competências gerais e, por conseguinte, o currículo em Educação Bilíngue deve propor práticas de aprendizagem relevantes, que possibilitem ao aluno a experiência da realidade, colocando-os em situações potencialmente significativas para suas vidas, de sorte que a experiência de ensino bilíngue esteja a serviço das experiências de vida e do mundo do século XXI.

Os quatro pilares da educação da Unesco e as competências da BNCC

Definidos no Relatório Delors de 1996 “Educação, um tesouro a descobrir”, organizado pela UNESCO, os Quatro Pilares da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definem os saberes necessários para que as crianças se desenvolvam cognitivamente e socialmente. São eles:

1. Aprender a conhecer, que defende a garantia de estudar e conhecer culturas;
2. Aprender a fazer, que trata do desenvolvimento da competência que torna a pessoa apta a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe;
3. Aprender a conviver, que propõe o desenvolvimento da compreensão do outro, preparando-o para gerenciar conflitos e respeitar a diversidade;
4. Aprender a ser, que promove o desenvolvimento da personalidade e da auto-nomia, com discernimento e responsabilidade pessoal, promovendo a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas e comunicativas.

A BNCC segue as estruturas curriculares com foco no desenvolvimento de competências, enfoque este adotado pelas avaliações internacionais que, por sua vez, seguem os princípios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o PISA³ e a UNESCO. Além disso, com relação ao Ensino Infantil, organiza-se por “objetivos de aprendizagem” como princípio organizador, termo cuja filiação conceitual se dá a partir do Glossário de Terminologia Curricular da Unesco, em que se encontram definidos diversos outros termos da Base.

A Base cita, ainda, o documento *Global Competency for an Inclusive World* (OCDE, 2016), em que são fundamentadas as competências globais, “que se referem às demandas da dinâmica social contemporânea, fortemente baseadas na diversidade

³ Sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

cultural, traduzidas em grandes objetivos voltados para a ação” (BITTENCOURT, 2017, p. 564). As competências globais são capacidades multidimensionais baseadas em habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, mobilizadas em quatro dimensões:

1. Avaliar questões locais, globais e interculturais;
2. Compreender e valorizar diferentes perspectivas e visões de mundo;
3. Envolver-se em interações interculturais adequadas e efetivas;
4. Tomar medidas para o bem estar coletivo e para o desenvolvimento sustentável.

Portanto, é possível identificar um alinhamento de princípios entre as proposições da UNESCO e a fundamentação teórica da BNCC, de modo que as competências e os objetivos de aprendizagem dialoguem com boas práticas pedagógicas internacionalmente reconhecidas.

A BNC-Formação

Levando em consideração a formação do professor, o fato de o corpo docente e a gestão ter consciência do que a Base preconiza é importante porque a BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica) (BRASIL, 2019) salienta três dimensões na formação docente: conhecimento, prática e engajamento profissional. O documento propõe um conjunto de competências para cada dimensão, demonstrando o que o docente deve saber fazer. Com o intuito de elucidar a relação intrínseca entre teoria e prática no fazer pedagógico do professor, destacamos a primeira competência da primeira dimensão: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los”, e a quarta competência da segunda dimensão: “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades”.

Como pode-se ver nas referidas bases, a atuação do professor depende do seu conhecimento em saber como as competências gerais da BNCC refletem de forma coerente na sua prática pedagógica. Além disso, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas, amparado pelo seu domínio técnico e teórico sobre o objeto de ensino e pelo seu domínio didático-metodológico coerente com os princípios do PPP, dos currículos e das bases, que dialogam com os preceitos da UNESCO e da OCDE.

A gestão da Educação Bilíngue e o fazer pedagógico

Munidos das proposições técnicas e do arcabouço teórico disposto nos documentos ora mencionados, a gestão escolar e o corpo docente passam, então, a se preocupar com o fazer pedagógico *per se*, o que perpassa pela adequação do PPP, do currículo escolar, bem como pelas práticas pedagógicas do dia a dia dentro da sala de aula, considerando todas as nuances e as necessidades específicas, de modo que seus princípios educacionais sejam coerentes com as práticas previstas nos referidos documentos. Para tanto, para além da BNCC e de todos os conceitos nela expostos, a gestão e o corpo docente devem implementar no seu fazer pedagógico diário práticas contemporâneas de ensino de L2 que sejam coerentes teoricamente.

Dentre essas práticas contemporâneas de que a gestão escolar e o corpo docente podem lançar mão, podemos destacar a adoção de metodologias ativas que integrem o ensino de línguas ao ensino de conteúdos, a adoção de práticas de ensino culturalmente sensíveis, a oferta de *input* de qualidade, bem como a adoção de uma avaliação para fins de aprendizagem.

As metodologias ativas e a concepção de língua como prática social

Como explanado na seção sobre a BNCC, as competências gerais e as habilidades previstas na Base exigem a adoção de metodologias ativas. Além de contemporâneas, as metodologias ativas pressupõem que o aluno assuma uma atitude proativa que visa a construção da aprendizagem de forma significativa (CORTELAZZO et al., 2018). As metodologias ativas, nesse sentido, visam formar alunos protagonistas de suas próprias aprendizagens, conscientes de suas facilidades e desafios, ao se apropriarem de práticas sociais significativas e colaborativas.

Diferentemente da educação bancária, tradicional e passiva, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento da criatividade, da colaboração, do respeito e da alteridade. Ao seguir as proposições e os objetivos educacionais da BNCC, o professor perceberá que é por meio das metodologias ativas que conseguirá alcançar seus objetivos de aprendizagem, pois elas permitem que os alunos se insiram em atividades mais complexas e significativas para suas vidas. Sobre isso, evidencia Morán (2015):

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais

avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015, p. 18).

Um dos princípios das aprendizagens ativas é o fato de os alunos refletirem sobre seus próprios conhecimentos prévios e o que e como eles podem avançar em suas crenças e conhecimentos. Desse modo, o aluno tem uma melhor percepção de suas facilidades e dificuldades, o que, para o professor, pode servir de calibre para a regulação de atividades, de expectativas, de intervenções, bem como de devolutivas. Nesse sentido, vê-se que as práticas pedagógicas são voltadas integralmente para a aprendizagem do aluno, em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Para a Educação Bilíngue, a adoção de práticas pedagógicas que resultem em aprendizagens significativas e ativas está intrinsecamente relacionada à concepção de língua adotada pela escola. Para que haja uma coerência teórica entre a Base e as metodologias de ensino, a concepção de língua deve se embasar na língua como prática social. Nela, todo sentido é construído pelos participantes na interação de modo dialógico; a linguagem é uma forma de interação e a língua um conjunto de usos convencionados e sócio-historicamente situados (TRAVAGLIA, 2009).

Com isso, a língua deixa de ser tida como um conjunto de regras e estruturas gramaticais e passa a se apresentar como um fenômeno social, como uma prática social que depende da cultura de seus falantes. Destarte, a língua funciona como um instrumento social na medida em que seu uso está socialmente e culturalmente contextualizado, o que significar dizer que “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas de usá-la e, usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 2002, p. 53).

Partindo desses princípios, é fundamental, portanto, promover práticas de uso de língua que permitam a imersão desses alunos em situações reais de uso. A aprendizagem significativa de línguas sob a perspectiva da prática social se dá de forma contextualizada por meio de metodologias ativas que visam à formação de agentes bilíngues que usarão, efetivamente, a língua real em suas práticas sociais dentro e fora da sala de aula, sempre comprometidos com o respeito às diferenças e com a apropriação da diversidade, o que, em última instância, pode proporcionar o “envolvimento pleno na vida pública, econômica e comunitária e desenvolver potencial de construção de participação social ampla e equitativa” (LIBERALI, 2020, p. 85).

As metodologias para a Educação Bilíngue

Existem várias metodologias para se trabalhar a Educação Bilíngue. Elas dependem, sobretudo, da proposta curricular e da demanda da comunidade. Contudo, “independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo” (MEGALE, 2020, p. 18). Dessa forma, o ensino de L2 deve perpassar os componentes curriculares, de modo que não só se estude o conteúdo em L2, mas também a própria L2, a partir de seu uso.

Nesse tipo de abordagem, é importante que o professor se atente para o fato de que a aprendizagem de língua não se dá de forma linear, tal como ocorre em cursos de idiomas. Exemplificando, o ensino das formas verbais do passado não ocorre depois das do presente por serem “mais complexas”. Para que se possa associar o ensino e a aprendizagem de língua e conteúdo, é necessário que se identifiquem os elementos linguísticos necessários que permitirão a compreensão ou a produção de um texto. Tal análise, para Megale (2020, p. 19), vai muito além da “identificação de palavras-chave e outras funções gramaticais que perpassam o conteúdo que será abordado – ela deve captar os elementos discursivos envolvidos no trabalho com o conteúdo”, o que exige uma análise dos gêneros textuais, bem como de todos os elementos discursivos que os envolvem (interlocutores, formalidade, contexto de comunicação, propósito etc.).

Na sequência, discorreremos acerca de duas metodologias na Educação Bilíngue que integram o ensino e a aprendizagem de língua e conteúdo.

Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (CLIL)

O Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning*), ou CLIL, permite o ensino dos componentes curriculares (matemática, geografia, ciências etc.) por meio de uma L2, viabilizando seu uso autêntico. Cunhado nos anos 90 por órgãos educacionais europeus, o CLIL foca em duas vertentes de ensino por meio de aprendizagens ativas: a primeira é o ensino interdisciplinar dos componentes curriculares, já a segunda se concentra no ensino da própria L2, “de modo a proporcionar ao aprendiz a experiência e a reflexão sobre os padrões de discurso, a terminologia, os gêneros e as tipologias textuais de cada uma delas” (SOUZA, 2019, p. 49).

Vale ressaltar, ainda, que a abordagem CLIL pressupõe a criação de um ambiente de aprendizagem “que deve ser enriquecedor e favorável à experimentação e ao desenvolvimento da conscientização linguística” (SOUZA, 2019, p. 49).

Hoje, o CLIL é uma metodologia amplamente difundida nas escolas brasileiras bilíngues de prestígio, tanto por escolha de gestores e professores, como por decisões editoriais na elaboração de materiais didáticos.

Instrução Baseada em Conteúdo (CBI)

A Instrução Baseada em Conteúdo (*Content-Based Instruction*), ou CBI, inspirada nas proposições da abordagem comunicativa, prevê que as práticas de ensino e aprendizagem devam oportunizar a comunicação autêntica e contextualizada de uso de língua, de modo que a língua é um meio com o qual o aprendiz se informa.

Nascida nos Estados Unidos, as práticas pedagógicas baseadas em CBI ocorrem a partir de simulações de tarefas reais relacionadas ao conteúdo, em que é esperado do aluno apropriar-se da língua de forma intuitiva. Para Brinton, Snow e Wesche (1989), a adoção dessa metodologia parece ser mais efetiva em disciplinas menos teóricas, que exigem mais interações discursivas do mundo real, seja em texto escrito ou falado, com demandas e propósitos de uso específicos. Por esse motivo, a CBI não costuma ser adotada em todas as disciplinas.

Por fim, cabe salientar que, de acordo com a Resolução CNE/CEB No: 2/2020, é imprescindível que uma Escola Bilíngue ofereça um projeto de ensino que integre em seu currículo o ensino de L2 e de conteúdos. Segundo Meaney, essa indissociabilidade deveria ser uma premissa na Educação Bilíngue, “já que esta reconhece a centralidade da linguagem nas interações humanas e a importância da vivência significativa também em línguas adicionais” (MEANEY, 2021, p. 58).

Vê-se, portanto, que, no que concerne às metodologias para a Educação Bilíngue, é importante que se priorize a aprendizagem de L2 a partir de oportunidades com foco no significado em detrimento da forma, o que promove um ensino mais significativo e adequado à constituição de um sujeito cidadão bilíngue.

O *input* de qualidade

Haja vista que o ensino de L2 se dá, essencialmente, por meio de metodologias ativas, de forma contextualizada e significativa, faz-se coerente a exposição de alunos a um *input* de qualidade de forma frequente, proporcionando-lhes condições favoráveis de *output*. Para VanPatten e Cadierno (1993), o *input* é definido como a língua que o aprendiz compreende, seja na escrita ou na fala oral. Já o *output* é aquilo que o aluno produz, a partir do *input* compreendido, de modo que o aluno possa expressar-se e comunicar-se utilizando-se dos recursos linguísticos a que foi exposto.

Para que sejam oferecidas as melhores condições de *input* e *output*, é necessário que o professor estabeleça um planejamento linguístico, a fim de que haja um “enriquecimento” de experiências de *input* na L2. Para Marcelino,

um tipo de *input* não planejado não supre a “necessidade” linguística daquela capacidade natural de desenvolvimento da linguagem que os pequenos têm a seu dispor. Comumente, esse modelo resulta em crianças bilíngues que entendem tudo na L2, mas respondem sempre em L1; em outras palavras, tornam-se ouvintes proficientes na língua utilizada na escola (MARCELINO, 2019, p. 67).

Dessa maneira, não basta que o professor lance mão de uma gama diversificada de recursos linguísticos para promover o *input*, tais como vídeos, músicas, textos etc. É necessário um planejamento coerente e atrelado aos objetivos de aprendizagens e às habilidades a serem desenvolvidas, partindo de uma análise sistemática dos elementos discursivos presentes no conteúdo, que também prevê as oportunidades de *output*, em que o aprendiz desenvolve a produção escrita ou oral. Portanto, para que haja *input* e *output* de qualidade, é imprescindível um planejamento coerente de compreensão e de produção da língua.

O conceito de multiculturalismo e de decolonialização

A Educação Bilíngue tem ganhado holofote nas últimas décadas em decorrência dos grandes processos de globalização, que têm multiplicado o *modus vivendi* da sociedade e impactado o mundo do trabalho e as demandas sociais. O cenário mundial, forjado pelas grandes potências econômicas durante os períodos coloniais e neocoloniais,

intensificou ainda mais a percepção das desigualdades sociais e econômicas, bem como o distanciamento cultural, sendo necessário um desvio de rota por meio de uma educação multicultural que valorize as diferenças culturais e questione os processos coloniais presentes até hoje nas sociedades.

Para Candau (2008), a perspectiva multicultural no ensino de línguas prega pela afirmação da pluralidade de grupos em uma sociedade e deve ser contemplada no currículo escolar. Numa perspectiva multicultural de ensino, deve-se não só reconhecer as diferentes culturas, como também promover o contato intercultural. Nesse sentido, a questão não é apagar as diferenças nem promover a igualdade cultural, mas desenvolver a relação entre as diferenças. Vale destacar, que, ainda segundo a autora, “diferença” não se opõe à “igualdade”. Na realidade, a diferença se contrapõe à padronização, de modo que o desafio é combater as desigualdades e respeitar e valorizar as diferenças, questionando a homogeneização e a centralização Europa-Estados Unidos.

Essa questão traz à baila a problemática do ensino decolonial, que visa quebrar o *status quo* e os valores hegemônicos do Norte Global. Nessa perspectiva, faz-se importante questionar os valores de ordem social e econômica, de modo a posicionar o aluno criticamente, promovendo a superação da colonialidade existente.

Para Liberali e Megale (2016), boa parte das escolas bilíngues brasileiras promovem espaços bilíngues com características monolíngues e colonializadas, haja vista que reforçam práticas de compartimentalização das línguas, a partir de uma visão supervalorizada e estereotipada sobre “culturas de prestígio social”.

É preciso, assim, que se crie a proposta curricular multilíngue, de modo que sejam superadas “certas cápsulas, impostas por parâmetros educacionais ou vieses culturais, de uma ideologia monolíngue, de verdade única e com procedimentos predeterminados” (LIBERALI, 2020, p. 81). Para tanto, não basta apresentar de forma estereotipada e exótica a cultura do outro, o que contribui com a propagação de preconceitos. É preciso problematizar e debater de forma decolonial os valores culturais e os diferentes comportamentos das comunidades, reconhecendo, dentro das propostas didáticas, que “as culturas são idiossincráticas, contraditórias em si mesmas, heterogêneas e mutantes desde sempre” (MOURA, 2010, p. 3), o que, indubitavelmente, passa por uma formação docente culturalmente sensível adequada ao diálogo e à reflexão.

A avaliação no contexto bilíngue

Os princípios metodológicos presentes na Educação Bilíngue também devem estar alinhados com os processos de avaliação instituídos pela escola. Nesse sentido, a avaliação deverá, em contextos de Educação Bilíngue, estar comprometida com a aprendizagem, demonstrando aos alunos a condição de sua aprendizagem, o que fazer e como alcançar os objetivos propostos.

Fala-se, dessa forma, em uma avaliação formativa e orientada para a aprendizagem. Em contraponto com a avaliação tradicional somativa, que busca emitir um juízo de valor por meio de notas finais compostas por médias, a avaliação formativa visa à coleta de dados durante a aprendizagem, de modo a utilizar-se dessas informações em prol da aprendizagem do aluno. Dessa forma, o que se leva em consideração na avaliação formativa são como “as evidências sobre as conquistas dos alunos são obtidas, interpretadas, e utilizadas por professores, alunos, ou seus pares para tomar decisões sobre os próximos passos” (WILLIAN, 2011, p. 43 apud ARANDA, 2019, p. 123).

Outro conceito classificado como uma expansão da avaliação formativa é a Avaliação Orientada à Aprendizagem (AvOA), cujo principal objetivo é consolidar o processo de aprendizagem, ensino e avaliação ao sustentar a junção das avaliações somativa e formativa, de modo que todas as decisões de ensino e aprendizagem sejam orientadas com base no desenvolvimento da aprendizagem (CARLESS, 2007).

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas não podem ser diferentes das práticas de ensino, uma vez que uma é reflexo da outra. Dessa forma, o professor deve atentar-se para avaliar apenas o que foi de fato ensinado, tanto em termos de conteúdo, como em termos de língua. Nesse sentido, a gestão e o corpo docente deverão decidir se língua e conteúdo serão avaliados independente ou integradamente, “uma vez que os alunos podem ser capazes de absorver um conceito sem, no entanto, lograrem verbalizar seu entendimento de maneira clara e articulada na língua” (ARANDA, 2019, p. 122). Cabe, portanto, estabelecer um equilíbrio nessa avaliação, apontando caminhos claros e justos para o processo de aprendizagem.

Para isso, lançar mão de um conjunto de orientações e registros que dê conta de diagnosticar, interpretar, elaborar e atuar no processo de aprendizagem garante ao

professor organização, direcionamento e objetivos em sua prática pedagógica, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Avaliar, para a Educação Bilíngue, é um desafio para o professor e exige, também, formação pedagógica para tal, tendo em vista que muitos docentes da educação básica ainda encaram a avaliação não como um processo, mas como um resultado. Para reverter essa lógica contraproducente para o processo de ensino e aprendizagem, é preciso que haja formação e acompanhamento, de modo que a gestão possa orientar a avaliação do docente e facilitar o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas para a avaliação.

Conclusão

Ao longo deste artigo, foram apresentados e discutidos os conceitos de bilinguismo, sujeito bilíngue e Educação Bilíngue, bem como o que é necessário para uma escola se denominar bilíngue. Ademais, foram definidos os princípios teóricos e metodológicos que subjazem a Educação Bilíngue, tais como o conceito de língua, as metodologias ativas, o *input* e o *output* de qualidade, o multiculturalismo, a decolonialização, e, por fim, o conceito de avaliação, a fim de formular um panorama teórico-prático de boas práticas pedagógicas para a Educação Bilíngue, demonstrando em que medida algumas proposições convergem com documentos oficiais advindos de órgãos ou organizações educacionais, tanto nacionais como internacionais.

Convém salientar que este trabalho é um compilado introdutório de boas práticas que vão possibilitar ao professor conhecer e acessar um repertório bibliográfico mais aprofundado e atualizado, convergente teórico e metodologicamente com os mais recentes documentos oficiais brasileiros e com as recomendações internacionais para um ensino comprometido com a formação humanística e com as demandas do mundo do trabalho do século XXI. Dessa forma, evitamos que o professor caia em discursos calcados no senso comum ou em justificativas teóricas ultrapassadas, que não condizem com a realidade educacional preocupada com as complexidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, este trabalho tem o potencial de abrir caminhos para um aprofundamento teórico do professor sobre os conceitos e sobre as práticas aqui apresentadas, contribuindo de forma autoinstrucional para a formação do docente em contexto bilíngue.

Por fim, nosso trabalho também pode orientar a gestão escolar na criação de cursos e encontros de formação pedagógica, ao se inspirar nos conceitos e tópicos aqui elencados. Posto isto, sugerimos que a equipe gestora não se limite às fontes que consideramos fundamentais, mas que expanda sua pesquisa levando em consideração a realidade educacional específica de seu contexto de ensino, o que pressupõe tanto um levantamento teórico dos conhecimentos do corpo docente com relação às boas práticas pedagógicas no ensino bilíngue, como o atendimento às necessidades de aprendizagem particulares da comunidade estudantil local.

Referências

- ARANDA, M. T. T. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.1, p. 121-133, 2019.
- BITTENCOURT, J. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: XIII Congresso Nacional de Educação. *Anais do EDUCERE*. Paraná, 2017.
- BLOOMFIELD, L. *Linguistic aspects of science*. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935.
- BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. *Content-Based Second Language Instruction*. Nova York: Newbury House, 1989.
- BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer nº 2.2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. In: *Innovations in Education and Teaching International*. Hong Kong, v. 44, n. 1, 2007, p. 57- 66.

CORTELAZZO, A. L. et al. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DELORS, J. (org.) *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 5. ed. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2001.

DIAS, C. Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.2, p. 95-105, 2020.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

OECD. *Global Competency for an Inclusive World*. Paris: OECD, 2016.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. MEGALE, A. (org.). In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.2, p. 79-81, 2020.

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

MACEDO, N. D. *Iniciação à pesquisa bibliográfica*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. In: *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.1, p. 59-71, 2019.

MEANEY, M. C. Linguagem em diferentes áreas do conhecimento na Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.3, p. 49-57, 2021.

MEGALE, A. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.2, p. 15-26, 2020.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOURA, S. A. Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C.H, TONELLI, J.R.A e SILVA, K. A. S. *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Coleção INPLA Vol 7. Pontes Editores, 2010.

SOUZA, R. C. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e Práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, v.1, p. 45-56, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

WILIAM, D. *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree, 2011

Recebido em 17/01/2024.

Aprovado em 09/05/2024.