

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS ESCOLAS PÚBLICAS: ENSAIO SOBRE O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E SEU PAPEL FUNDAMENTAL NA CONSTITUIÇÃO DE AGENTES TRANSFORMADORES EM UM CONTEXTO DESCOLONIAL

BILINGUAL EDUCATION AND PUBLIC SCHOOLS: ESSAY ON FACING THE DIFFICULTIES OF ITS IMPLEMENTATION AND ITS FUNDAMENTAL ROLE IN THE CONSTITUTION OF TRANSFORMING AGENTS IN A DECOLONIAL CONTEXT

Monica Sipriano PENA (Faculdade Cultura Inglesa, SP, Brasil)

RESUMO: O ensaio aborda os obstáculos que se apresentam à efetivação da Educação Bilíngue em Escolas Públicas e a questão social associada a isso, uma vez que a Educação Bilíngue poderia dar uma voz global a uma minoria que vive em locais menos favorecidos; uma minoria não em número, mas por estar sub-representada em um contexto global. Após revisão, análise e avaliação da literatura e pesquisas atuais sobre educação bilíngue e algumas abordagens, no ensaio se analisa brevemente a problemática da formação dos professores, a aquisição de linguagem e letramento na língua materna e adicional, bem como da motivação para aprender e a abordagem CLIL e suas possibilidades de sucesso neste respeito, defendendo, ao final, a transição da educação monolíngue para uma bilíngue nas Escolas Públicas brasileiras, principalmente o ensino da Língua Franca.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue; Escola pública; Formação de professores; Letramento; CLIL

Abstract: The essay deals with the obstacles posed to the implementation of Bilingual Education in Public Schools and the social issue associated to it, as it could give a global voice to a minority living in disadvantaged neighborhoods; a minority not in number, but in the sense of being underrepresented in a global context. After review, analysis and evaluation of the literature and current research on bilingual education and some approaches, the essay briefly analyzes the issue of teacher training, language acquisition and literacy in the mother tongue and additional languages, as well as the motivation to learn and CLIL approach and its possibilities of success in this regard, defending, in the end, the transition from monolingual to bilingual education in Brazilian Public Schools, especially the teaching of the lingua franca.

Keywords: Bilingual education; Public school; Teacher training; Literacy; CLIL

INTRODUÇÃO

A Educação Bilíngue (doravante EB), e por bilíngue, neste documento, procurou-se abordar a língua inglesa qual língua franca (LF), floresce cada vez mais, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Sua finalidade pode variar em cada local onde é implantada, visto que a melhoria da comunicação entre culturas ou ajudar os imigrantes a melhorar suas habilidades comunicativas em um novo país podem estar entre os motivos pelos quais os países recorrem ao bilinguismo.

Segundo David Crystal, a existência de uma LF não é algo novo, visto que, por diversas necessidades, o ser humano sempre recorreu ao desenvolvimento de uma língua de contato (como as línguas crioulas, por exemplo). No entanto, o uso dessas línguas costuma se estender por territórios limitados, muitas vezes limítrofes. Por outro lado, observamos um outro fenômeno ocorrendo a partir do século passado.

A perspectiva de que uma língua franca possa ser necessária para todo o mundo é algo que emergiu com força apenas no século XX, e desde a década de 1950 em particular. O principal fórum internacional de comunicação política – as Nações Unidas – data apenas de 1945. Desde então, muitos órgãos internacionais surgiram, como o Banco Mundial (também em 1945), a UNESCO e a UNICEF (ambos em 1946), a Organização Mundial da Saúde (1948) e a Agência Internacional de Energia Atômica (1957). Nunca antes tantos países (cerca de 190, no caso de alguns órgãos da ONU) estiveram representados em um único local de reunião. (...) A pressão para adotar uma única língua franca, para facilitar a comunicação em tais contextos, é considerável (...). (CRYSTAL, 2003, p. 12)¹

Assim, o surgimento de uma LF internacional com o propósito de facilitar a comunicação de grupos multilíngues, falantes naturais de outros idiomas diferentes de tal LF, é um fenômeno que podemos classificar como recente. Dessa forma, uma EB tem como objetivo servir a essa necessidade comunicativa, dando voz a uma sociedade globalizada plurilíngue. Porém, quando observamos de perto a EB no Brasil, um ponto fica extremamente claro: ela é nitidamente de caráter elitista. Não está ao alcance da maioria da população brasileira. Está quase totalmente ausente das escolas públicas. O resultado é um país “praticamente surdo-mudo na voz e na fala que o mundo exige cada vez mais”. (MARINI, 2018, p.02).

Mais do que uma moda passageira, a EB se tornou uma questão social. Pode ser capaz de dar voz global a uma minoria que vive em bairros desfavorecidos e áreas periféricas; uma minoria não em número, mas grupos sub-representados que estudam em nossas escolas públicas. Neste contexto, a EB deve visar “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder

¹ Todas as traduções são da autora do ensaio, exceto quando indicado em contrário. No rodapé, sempre se apresenta o texto original: The prospect that a lingua franca might be needed for the whole world is something which has emerged strongly only in the twentieth century, and since the 1950s in particular. The chief international forum for political communication – the United Nations – dates only from 1945. Since then, many international bodies have come into being, such as the World Bank (also 1945), UNESCO and UNICEF (both 1946), the World Health Organization (1948) and the International Atomic Energy Agency (1957). Never before have so many countries (around 190, in the case of some UN bodies) been represented in single meetingplaces. (...) The pressure to adopt a single lingua franca, to facilitate communication in such contexts, is considerable (...).

pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas.” (MAHER, 2007, apud. MEGALE, 2019, p. 23).

A EB pode habilitar as pessoas a falar uma LF, neste momento a língua inglesa, para que possam não apenas ser ouvidas e compreendidas em suas necessidades, mas também para que venham a entender o mundo em que vivem, conhecendo e entendendo as necessidades do *outro*, construindo identidades fortes e tornando-as protagonistas de suas comunidades. “Sua meta cultural é o pluralismo cultural e sua meta social é a autonomia social.” (HORNBERGER, 1991, apud. LIBERALL; MEGALE, 2016, p. 98).²

É possível que, ao se observar as muitas dificuldades na formação de professores regulares para escolas monolíngues, se chegue à conclusão de que a EB é uma impossibilidade para a escola pública. No entanto, notamos que as 'Escolas Bilíngues' privadas enfrentam os mesmos problemas com a formação de professores no Brasil, e mesmo assim elas existem, estão prosperando e alcançam grandes benefícios financeiros com isso.

É compreensível que a implantação da EB em escolas públicas exigirá a adoção de uma postura mais flexível no início com relação às parcerias entre os professores de conteúdo e os professores de língua, de forma que ambos sejam ensinados de forma integrada. Além disso, é possível que a aplicação planejada da Translinguagem em escolas públicas, ou seja, o uso do processo de construção de sentidos com o emprego de todo o repertório linguístico pessoal, i.e., duas ou mais línguas, repertório este único e não segmentado por idiomas, ou, como definem as autoras Kleyn e García (2019, p. 72), “o uso da língua não como um sistema com limites social e politicamente definidos, mas como um repertório linguístico dinâmico e fluido”³, beneficiará tanto alunos quanto professores no processo de transição de escolas monolíngues para escolas bilíngues.

Essa adoção inicial da Translinguagem nas Escolas Públicas (e mesmo a longo prazo) pode vir a ser estratégica para professores, já que se calcula que a maior parte de nossos professores de língua estrangeira em escolas públicas tenha um nível A2-A1 (29,9% e 40,6% respectivamente – BRITISH COUNCIL, 2019, p. 69). Também o será para os estudantes em sua posição quais bilíngues emergentes, atualmente com uma carga horária menor e pouco (ou nenhum) contato com a língua estrangeira fora da sala de aula, de forma que eles possam aprimorar seu repertório de linguagem (unitário), adequando-o para diversas interações com diferentes atores sociais.

Outro obstáculo frequentemente levantado é que, se nossos alunos têm dificuldade em aprender sua própria língua materna (doravante LM), eles nunca aprenderão qualquer língua de

² Its cultural goal is cultural pluralism and its social goal is social autonomy.

³ the use of language not as a system with socially and politically defined boundaries, but as a dynamic and fluid linguistic repertoire

prestígio ou língua adicional (doravante LA) que apresentemos a eles. No entanto, estudos na área tanto na Europa quanto nos Estados Unidos apontam o contrário. García e Woodley (2015), por exemplo, demonstram que a EB pode auxiliar os estudantes no processo de ensino/aprendizagem, trazendo-nos dados de pesquisas (nos Estados Unidos) mostrando que alunos de programas bilíngues superam os de programas monolíngues (em inglês) em testes de desempenho acadêmico.

Por outro lado, quando levamos em conta a motivação para aprender, e isso é essencial porque “a motivação é considerada uma das influências mais poderosas na aprendizagem pela maioria dos professores e pesquisadores: pouco pode ser aprendido sem motivação”⁴ e “a motivação é uma das variáveis individuais mais influentes quando se trata de aprender uma L2”⁵ (DOIZ, LASAGABASTER & SIERRA, 2014, p. 209), descobrimos que algumas abordagens utilizadas na EB, como *Content and Language Integrated Learning*⁶ ou Ensino Integrado de Conteúdo e Língua (doravante CLIL) – a integração do ensino de conteúdos e linguagem, podem afetar positivamente o grau de motivação dos alunos para aprender.

Além disso, a construção de um sujeito bilíngue na Escola Pública é possível, partindo do pressuposto de que ele não precisa ter competências equivalentes nas duas línguas, mas pode conhecer as línguas (LM e LA) dentro do nível que precisar de cada uma delas, conforme aponta Grosjean (2010) em seu livro sobre a realidade relacionada ao bilinguismo ao redor do mundo.

Ademais, é importante notar que

o trabalho em uma perspectiva de multiletramentos em contexto bi/multilíngue deve considerar uma visão de língua que considere que as línguas do sujeito bi/multilíngue não operam independentemente uma da outra; pelo contrário, suas práticas linguísticas são fluidas e não compartimentalizadas (MEGALE, 2017, apud. DIAS, 2019, p. 96).

Dessa forma, pode-se entender que a EB a partir dos anos iniciais do ensino básico não necessariamente causará problemas com a alfabetização na LM de nossos estudantes, pois os alunos desenvolverão conhecimento das duas (ou mais) línguas que compõem um único repertório.

Portanto, é possível considerar que a EB, aquela em que duas línguas são utilizadas como língua de instrução, - e, neste caso, a língua inglesa qual LF - é uma possibilidade real para a Escola Pública, apesar dos obstáculos que possam surgir. Tornar-se bilíngue no mundo de hoje traz benefícios inegáveis para o sujeito, pois proporcionaria aos nossos alunos não apenas a possibilidade de encontrar melhores oportunidades de trabalho, como também acessar conhecimentos por meio de línguas, interagir com diferentes pessoas no mundo e desenvolver um olhar mais empático para a

⁴ motivation is regarded as one of the most powerful influences on learning by most teachers and researchers: little can be learnt without motivation

⁵ motivation is one of the most influential individual variables when it comes to learning an L2

⁶ Termo cunhado em 1991 por David Marsh. Histórico em COYLE, HOOD & MARSH, 2010.

diversidade. Mais do que isso, garantiria - principalmente à população em posições mais desfavorecidas - a possibilidade de fazer ouvir sua voz e, ao mesmo tempo, possibilitar melhor entendimento do mundo que a cerca.

DESENVOLVIMENTO

Após revisão, análise e avaliação da literatura e pesquisas atuais sobre EB e algumas abordagens, embora não seja um estudo completo sobre o assunto, apresenta-se, neste ensaio, argumentação em favor da EB nas Escolas Públicas em quatro seções. A primeira parte trata dos professores e do nosso problema de proficiência e preparação profissional, a segunda parte trata da alfabetização, multiletramentos e cognição, a terceira trata da motivação para aprender e a quarta trata da abordagem CLIL. Por fim, na conclusão, defende-se a transição da educação monolíngue para uma EB, aquela em que duas línguas são utilizadas como meio de instrução, nas Escolas Públicas brasileiras, principalmente o ensino da LF e justifica-se esta posição.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma das questões frequentemente levantadas para defender a não adoção da EB nas escolas públicas é o fato de não termos professores qualificados em número suficiente para realizar tal empreendimento. Ainda que seja uma insanidade questionar esta afirmação, podemos afirmar que existem formas alternativas de fazer uma implementação inicial da Educação Bilingue nas Escolas Públicas, a partir daí aprimorando gradativamente essa execução. A perspectiva adotada é a de que, se atrasarmos a efetivação desse programa na expectativa de que haverá um momento perfeito para isso, é provável que nunca o veremos realizado.

Sendo assim, e considerando a atual estrutura que temos no município de São Paulo, observa-se que seria prudente começar aos poucos, assim como temos os Centros de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e escolas bilíngues para surdos, que se expandem na medida em que os programas de formação dos profissionais que ali atuam são definidos, planejados e ampliados. A proposta é simples, pois tanto educadores como as comunidades seriam beneficiadas com alguns de nossos profissionais já qualificados para trabalharem em um Centro de EB para LF, hoje atuando não só como professores, mas também como coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e em outras funções, os quais poderiam ser realocados para trabalho em um ou mais polos de educação bilíngue.

Paralelamente, as demais unidades de ensino poderiam trabalhar com a Translinguagem. Entende-se que, embora a maioria de nossos professores não seja totalmente bilíngue, eles estão de alguma forma qualificados para serem professores da língua adicional (doravante LA). Assim, podem usar o melhor de suas habilidades no ensino da LA, ao mesmo tempo em que recorrem oportuna e

planejadamente à nossa LM, fazendo uso de ambas no processo ensino-aprendizagem, orientando seus alunos a fazerem o mesmo, docentes e discentes evoluindo gradativamente no uso da LA.

Neste ponto, pode-se perguntar o quão realista ou eficaz é o uso de duas línguas, LM e LA, para ensinar a LA. García e Woodley destacam alguns pontos importantes ao afirmar que

como a educação bilíngue é reimaginada sob uma estrutura dinâmica de bilinguismo, é importante acabar com o que Cummins (2007) chamou de “as duas solidões” e considerar o uso da translanguagem nas escolas, em vez de uma separação estrita de idiomas. A translanguagem é usada por alunos e professores à medida em que eles dão sentido a seus mundos bilíngues, usando todo o seu repertório linguístico em várias modalidades (leitura, escrita, fala e audição) e entre diferentes pessoas para aprender de forma significativa. Por exemplo, embora uma aula possa ser oficialmente em um idioma, os alunos podem discutir, pesquisar e produzir trabalhos usando todas as suas práticas linguísticas. Os professores que usam a translanguagem podem não ser bilíngues, mas sempre incentivam seus alunos a usar todo o seu repertório linguístico para criar significado (García, Flores e Woodley 2011). Dessa forma, esses professores fornecem aos alunos folhetos, livros, mídia e material impresso em vários idiomas e incentivam os alunos a encontrar outros materiais (ver Celic e Seltzer 2012). (GARCÍA & WOODLEY, 2015, p. 141)⁷

Muito embora haja a necessidade de reformular e modernizar as propostas curriculares de Letras, Pedagogia e demais cursos de graduação, devemos ter em mente o que prevê a legislação em vigor.

Destarte, o parágrafo 2º. do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 determina 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”. Em conformidade com a Constituição, o parágrafo 3º. do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) recebe a mesma composição. Reza, ainda, o artigo 26, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013,

26. 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.

Desta forma, entendemos que os professores de língua e conteúdo podem trabalhar de forma integrada, pois, se a base comum deve ser aplicada na LM, a base diversificada, ou desdobramentos da base comum, pode ser aplicada em um segundo idioma. Portanto, pode ocorrer de o aluno estudar

⁷ As bilingual education is reimagined under a dynamic framework of bilingualism, it is important to do away with what Cummins (2007) has called “the two solitudes,” and consider the use of translanguaging in schools, rather than a strict separation of languages. Translanguaging is used by students and teachers as they make sense of their bilingual worlds, using their entire linguistic repertoires across various modalities (reading, writing, speaking, and listening), and across different people in order to meaningfully learn. For example, although a lesson might be officially in one language, students may discuss, research, and produce work using all their language practices. Teachers who use translanguaging may not be bilingual themselves, but they always encourage their students to use their entire linguistic repertoire in making meaning (García, Flores, and Woodley 2011). As such, these teachers provide students with handouts, books, media, and print material in many languages, and encourage students to find others (see Celic and Seltzer 2012).

em dois idiomas sobre o mesmo tema; não o ensino da língua *per se*, mas o uso da LA para ensinar o conteúdo. O professor de inglês poderia trabalhar com a linguagem necessária para acessar conceitos e habilidades de uma área de conhecimento (por exemplo, um tópico de ciências) e não da disciplina (fazer pesquisa científica ou em laboratório), atuando em paralelo com o professor de ciências, em uma posição análoga ao exercício do pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental:

Pedagogo não é professor de Matemática, História, Geografia, Ciências ou mesmo Português. Ele é um pedagogo. Ele entende de infância e as metodologias que funcionam na infância. E, ainda assim, eles ensinam Matemática, Português, História, Geografia e Ciências no Ensino Fundamental. (LADEIA, 2020, 49'50").

Em adição, podemos raciocinar que, ao assumir a posição de um professor (ou mediador do processo ensino-aprendizagem), o profissional toma para si a responsabilidade de estar sempre em formação, atualizando seus conhecimentos, fazendo pesquisas e fazendo reflexão sobre as práticas pedagógicas, suas implicações e seus resultados.

Por fim, podemos considerar positivo o plano de ação encontrado no relatório introdutivo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue propostas pela Comissão Nacional de Educação e aprovadas em 09/07/2020 (aguardando homologação), o qual recomenda ao Ministério da Educação, no item 3, tomada de ações que envolvem tanto a modernização das licenciaturas relacionadas com a formação de professores e seus desdobramentos, como investimentos na área de pesquisas sobre o tema, e até mesmo a provisão de materiais e recursos didáticos em uma plataforma digital que possam servir de apoio ao docente atuando com EB.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A BNCC (2017, p. 8) reconhece, entre outras coisas, que 'a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa'. Sua proposta é de que a aprendizagem do inglês seja realizada da mesma forma que o português, ou seja, por meio de práticas linguísticas e discursivas cotidianas e da reflexão sobre elas para que os alunos possam desenvolver autonomia no uso comunicativo da LM e LA. No entanto, a BNCC propõe que o ensino de inglês, qual LA, comece somente a partir do 6º. ano do ensino fundamental. Por outro lado, pesquisas sugerem que a aquisição de uma LA deve se iniciar o mais cedo possível, com uma abordagem em que os alunos participem das vivências cotidianas na LA - exposição e estimulação, já que é durante os primeiros anos de vida da criança que o desenvolvimento do cérebro é mais receptivo para adquirir competência linguística em uma ou mais línguas. Acredita-se que, com o tempo, nossa capacidade de aprender um idioma diminui gradativamente. (SCHMID, 2016).

Muito embora algumas escolas públicas, como as da cidade de São Paulo, iniciem o ensino da LA – principalmente visando a aquisição de um vocabulário oral básico –, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, grande parte das unidades de ensino públicas segue as orientações da BNCC e somente a partir do 6º. ano do ensino básico a LA é inserida no curriculum escolar. Dessa forma, ao iniciarmos o ensino de uma língua estrangeira a partir do seu 6º ano de estudo, estamos começando bem tarde, deixando de aproveitar o momento em que, além de mais motivados para aprender, nossos alunos estão mentalmente mais receptivos à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Muñoz (2008) acrescenta outra variável importante à questão da relação entre sucesso na aprendizagem de línguas e idade. Em sua análise de simetrias e assimetrias presentes em ambientes de aprendizagem naturalista e aprendizagem de LE, ela afirma que “estudos recentes conduzidos em ambientes de LE ilustraram claramente o papel da alimentação de dados e da exposição na equação: um início precoce leva ao sucesso, mas apenas se estiver associado a uma exposição suficientemente significativa. (DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2014, p. 213).⁸

Entretanto, professores alfabetizadores temem que a EB a partir do primeiro ano do ensino fundamental possa ser prejudicial ao processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Acredita-se, por exemplo, que a apresentação simultânea de mais de um sistema fonológico vá causar uma confusão na mente dos alunos, aumentando suas dificuldades de aprendizagem. Esta questão é muito interessante, principalmente diante de um contexto de hipertextualidade em que vivemos, visto que já trabalhamos frequentemente com o multiletramento e podemos argumentar que, em tal contexto, a língua estrangeira seria comparável a um letramento em adição aos que já estão sendo trabalhados cotidianamente.

Devemos observar que as crianças bilíngues não passam por processos separados de alfabetização em cada uma das línguas, mas sim transferindo os conhecimentos construídos a respeito e por meio de suas línguas. Vários estudiosos apontam isso, mas observa-se que García e Woodley (2015) mostram isto mais claramente quando afirmam que não existem, para um aluno bilíngue, L1, L2 ou L3, a não ser que estejamos considerando a ordem cronológica de aprendizagem, ou seja, não são sistemas autônomos de linguagem.

É significativo, neste sentido, observar o que Dias (2019, p. 99) tem encontrado em suas pesquisas, principalmente quando ela afirma que:

⁸ Muñoz (2008) adds another important variable to the issue regarding the relationship between language learning success and age. In her analysis of symmetries and asymmetries present in naturalistic learning and FL learning environments, she asserts that ‘recent studies conducted in FL settings have clearly illustrated the role of input and exposure in the equation: an early start leads to success but only provided that it is associated with enough significant exposure.

Hipóteses relacionadas ao sistema ortográfico das línguas de crianças em contextos bi/multilíngues podem evidenciar conhecimentos de ambas as línguas que compõem seu repertório, e devem ser construídas intervenções que considerem esse fato como algo próprio do fenômeno e não como uma confusão ou prejuízo ao processo de alfabetização. Ademais, ao se considerar os aspectos dos multiletramentos mais amplos do que a faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2018), deve-se atentar para o compartilhamento de saberes relacionados à escrita a partir do repertório do sujeito bi/multilíngue. Essas discussões demonstram que as diferentes escolhas do momento em que se deve dar o processo inicial da aprendizagem de leitura e escrita em contextos bi/multilíngues revelam concepções sobre alfabetização, letramento, multiletramentos e visões de língua que devem ser cuidadosamente (re)pensados. Assim, as escolhas poderão ser informadas (LIBERALI, 2008) e construídas a partir de construtos teórico-práticos da área e não por meio de mitos. (DIAS, 2019, p. 99)

Esta pesquisa está em harmonia com pesquisas conduzidas em outros países, demonstrando que estudantes bilíngues não sofrem atraso na aquisição de sua LM. Grosjean (2010, p. 1), quando fala sobre o assunto, afirma que

deve-se ter em mente que as crianças bilíngues, por terem que lidar com duas ou mais línguas, são diferentes em alguns aspectos das crianças monolíngues, mas definitivamente não na taxa de aquisição da linguagem. Quanto às crianças bilíngues com dificuldades de linguagem (por exemplo, dislexia), elas não são proporcionalmente mais numerosas do que as crianças monolíngues com as mesmas dificuldades. (GROSJEAN, 2010, p. 1)⁹

Recentemente, David Marsh (2020), um dos pais da abordagem CLIL, afirmou em uma palestra¹⁰ que existe, inclusive, aluno que se apresenta disléxico em sua LM, mas não em um novo idioma. De forma que, até o momento, não existem evidências suficientes para comprovar o referido atraso de um aluno bilíngue na aquisição de sua LM.

Ainda com relação à dificuldade que nossos alunos possam apresentar para aprender tanto sua própria LM quanto LAs, García e Woodley (2015, p. 139) vêm nos apontar os estudos feitos na área que demonstram que a EB pode vir a ajudar nossos alunos no processo de ensino/aprendizagem quando afirmam que

o Painel Nacional de Alfabetização em Crianças e Jovens de Minorias Linguísticas (August e Shanahan 2006) e a síntese conduzida por Genesee, Lindholm-Leary, Saunders e Christian (2006) concluíram que as abordagens de educação bilíngue são mais eficazes em ensinar os alunos a ler do que as abordagens monolíngues em inglês. (GARCÍA & WOODLEY, 2015, p. 139)¹¹

Entendemos que isto se dá porque, conforme sugerem estudos neurológicos relacionados ao processamento da linguagem, o aluno bilíngue ativa informações sobre ambas as línguas, mesmo quando usam apenas uma delas (confirmando o fato de que temos apenas um repertório) e, com

⁹ one should keep in mind that bilingual children, because they have to deal with two or more languages, are different in some ways from monolingual children, but definitely not on rate of language acquisition. As for bilingual children with language challenges (e.g. dyslexia), they are not proportionally more numerous than monolingual children with the same challenges.

¹⁰ Durante uma aula de especialização em CLIL.

¹¹ the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth (August and Shanahan 2006) and the synthesis conducted by Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, and Christian (2006) concluded that bilingual education approaches are more effective in teaching students to read than are English-only approaches.

relação ao processamento cognitivo, o estudante aprende a manter o foco e, quando necessário, trocar de perspectiva, dependendo do idioma que utiliza. (BRENTANO, 2020).

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Ao considerarmos o baixo desempenho de nossos alunos nas EPs na aprendizagem de sua LM, poderíamos concluir que a EB seria um peso a mais para essa clientela. No entanto, não se observa uma incapacidade dos alunos para aprender. Observa-se que eles parecem estar desmotivados a maior parte do tempo. Pouco leem, escrevem ou produzem. Muitos deles, apaticamente esperam uma educação nos moldes tradicionais, em que a cópia e a memorização exerciam o papel principal. No entanto, precisamos nos lembrar que, apesar de a criança ser o agente da aquisição, cabe ao professor – qual mediador – a tarefa de tornar esse processo de ensino-aprendizagem mais atrativo para ela. Assim,

com relação à multiculturalidade, o uso de diferentes recursos e fontes em sala de aula deve propiciar aos alunos o trabalho com perspectivas e pontos de vista múltiplos, ampliando seu contato com discursos diversos que aumentem suas possibilidades de construção de sentidos. Compreender as variadas mídias nas quais os textos são veiculados e suas características contribui para a produção de sentido, algo essencial para que os alunos se insiram em práticas sociais reais no universo de circulação dos textos. A multimodalidade, ou seja, a multiplicidade de aspectos semióticos do texto, tais como recursos visuais, espaciais, posturais, entre outros, deve ser analisada, compreendida e fazer parte do repertório dos alunos na construção de seus próprios textos. (DIAS, 2019, p. 95).

Deste modo observamos, novamente, que uma EB poderia exercer grande papel motivador na construção do conhecimento, visto que isso ampliaria o universo de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Isso dentro de uma perspectiva de ensino, conforme David Marsh (2000), usando língua para aprender e aprendendo a usar a língua, uma perspectiva em que o ensino de conteúdo e de língua ocorra de forma integrada.

A ABORDAGEM CLIL

Pesquisadores como Marsh, Cañado e San Isidro defendem que a abordagem CLIL é ideal para a educação do século XXI, visto que apresenta o potencial de formar cidadãos ativos e globais, ajudando-os a desenvolver competências essenciais para o mundo contemporâneo, entre as quais a competência plurilíngue, a competência multicultural e a criatividade. Entendemos de onde vem este potencial quando observamos a definição de CLIL:

O Ensino Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com foco duplo em que uma linguagem adicional é usada para a aprendizagem e o ensino de ambos, conteúdo e linguagem. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, há um foco não apenas no conteúdo e não apenas na linguagem. Ambos estão entrelaçados, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro em determinado momento. CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas. Não é uma nova forma de educação de um determinado conteúdo. É uma fusão inovadora de ambos. (COYLE; HOOD & MARSH, 2010, p. 1)¹²

De fato, é na convergência ou integração desses dois elementos que está o segredo de um processo de ensino-aprendizagem de uma LA bem-sucedido. O coração dessa abordagem não está no ensino da língua, sua gramática e seu uso, muitas vezes fora de contexto. O princípio do planejamento de uma aula estará, sempre, nas demandas que um conteúdo apresenta para ser ensinado. Dessa forma, tanto o professor quanto os estudantes podem desfrutar de todo o processo, visto que desafia a ambos a usar a LA significativamente em um diálogo sobre um conteúdo que pode ser instigante, curioso, provocativo.

O uso natural da língua pode aumentar a motivação do aluno para aprender línguas. No CLIL, a linguagem é um meio e não um fim, e quando os alunos estão interessados em um tópico, eles serão motivados a adquirir a linguagem para se comunicar” (Darn 2006: 3). Ou como um dos professores no estudo de Coyle (2008: 11) colocou, ‘os benefícios para mim como professor é que isto é interessante. É algo novo que eu tenho que aprender por mim mesmo’. Gardner (2010: 199) também apontou que ‘ao tornar a segunda língua uma ferramenta necessária para adquirir material e habilidades em outros aspectos da educação, o estrangeirismo da outra língua torna-se menos intimidador’. (DOIZ; LASAGABASTER & SIERRA, 2014, p. 211)¹³

Conforme Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014) apontam apropriadamente, a estrangeirice da LA deixa de ser um oponente que inspira medo ou desencoraja a continuidade do processo de ensino-aprendizagem quando a aprendizagem da língua não é o objetivo final do processo, mas um meio para se expandir o universo de conhecimento ao alcance de seus atores.

Ademais, a inclusão social que essa abordagem proporciona é muito importante para o desenvolvimento do aluno, visto que irá munir os estudantes de maior conscientização cultural, ou, como nos fala San Isidro (2016, p. 74), “o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a necessidade de colaboração e conexão com o resto do mundo, a necessidade de mostrar ao mundo o que está sendo feito e saber o que está sendo feito no resto do mundo.”¹⁴ Essa consciência tem o

¹² Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both.

¹³ ‘Natural use of language can boost a learner’s motivation towards learning languages. In CLIL, language is a means not an end, and when learners are interested in a topic they will be motivated to acquire language to communicate’ (Darn 2006: 3). Or as one of the teachers in Coyle’s study (2008: 11) put it, ‘the benefits for me as a teacher is that it’s interesting. It’s something new that I have to learn for myself’. Gardner (2010: 199) has also pointed out that ‘by making the second language a tool necessary to acquire material and skills with other aspects of education, the foreignness of the other language may well be less formidable’.

¹⁴ el sentimiento de pertenecer a una comunidad, la necesidad de colaboración y conexión con el resto del mundo, la necesidad de mostrar al mundo lo que se hace y saber lo que se hace en el resto del mundo.”

poder de impulsionar o aluno de forma a exercer um protagonismo maior em seu processo de aprendizagem e em sua vida.

Poder-se-ia supor que CLIL fornece aos alunos mais velhos as ferramentas linguísticas e a competência de que necessitam para abrir as suas mentes a outras culturas e pessoas, ao mesmo tempo que se tornam mais conscientes do lado prático da aprendizagem de línguas (conseguir um emprego, estudos etc.). Da mesma forma, a abordagem CLIL parece promover um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, no qual a LE é usada para fins comunicativos. (DOIZ; LASAGABASTER & SIERRA, 2014, p. 221)¹⁵

Por sua natureza interdisciplinar, mais do que aumentar o engajamento do aluno, essa abordagem trabalha com 4 pilares principais, quais sejam, comunicação, cognição, conteúdo e cultura, levando em consideração o contexto cultural no qual os estudantes estão inseridos e ajudando-os a compreender o conteúdo para poder aplicar o que sabem, de forma que sejam capazes de analisar, formular hipóteses, avaliar, pensar criticamente e, finalmente, criar. É uma abordagem que busca aplicar metodologias centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em tarefas e/ou em projetos, aprendizagem colaborativa e cooperativa, direcionando o professor a desenhar aulas em que as múltiplas inteligências encontradas em seu alunado sejam levadas em conta, a fim de efetivamente reconhecer e colocar as habilidades cognitivas na linha de frente da prática de ensino eficaz.

Portanto, a abordagem CLIL é uma ferramenta poderosa para alavancar a EB em escolas públicas, visto que possibilita, mais do que nunca, um trabalho de desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está mudando a cena do mundo. A grande exclusão econômica, social e cultural, antes dada como irremediável, já começou a ser desafiada e os conceitos estão sendo reconstruídos. O que foi silenciado por muito tempo ganha cada vez mais as manchetes e as ruas. A educação não pode permanecer alheia a tudo isso. Já por muitos anos comenta-se negativamente a constância e a invariabilidade da educação, o quanto suas práticas precisam ser revistas e atualizadas ou melhoradas. A EB pode ser uma resposta a essa necessidade.

Liberalli (2020, p. 79) sugere a Educação Multi/Bilíngue “como uma possível forma de pensar a escola como formadora de agentes para processos descolonizadores”. Ela menciona que, num mundo colonizado, a língua exerceu um papel central em reforçar noções de poder. Neste momento, nos lembramos de Shakespeare (1623) em sua peça “A Tempestade”, ao retratar o colonizador como

¹⁵ it could be hypothesised that CLIL provides older students with the linguistic tools and the competence they need to open their minds to other cultures and people, while at the same time they become more aware of the practical side of language learning (getting a job, future studies, etc.). Similarly, the CLIL approach seems to foster a more enriching learning environment in which the FL is used for communicative purposes.

um nobre (especificamente Próspero) e o colonizado (Calibã) como um demônio ou um monstro. Tais atributos eram feitos de acordo com sua capacidade linguística, dessa forma evidenciando o aspecto moral da linguagem: Calibã só sabia praguejar. Próspero demonstra nobreza ao ensinar a alguém de natureza próxima à símia o seu idioma. Calibã é retratado como um selvagem, de natureza hereditária violenta, apto apenas para trabalho escravo. Por outro lado, os adjetivos que são usados ao longo da peça para descrevê-lo incluem crédulo, ridículo, ignorante. Na realidade, ele é o ingênuo da história, o nativo inocente exposto aos europeus corruptos. Entretanto, torna-se conhecido, até os nossos dias, como um monstro.

Perspectivas análogas existem até hoje e precisam ser repensadas e desconstruídas. Para além do “desenvolvimento mais aprofundado do raciocínio, da criatividade, do controle inibitório, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva” (BRENTANO, 2020, p. 134) que a EB proporciona, precisamos atuar ativamente na formação de sujeitos protagonistas de suas histórias, convidando, ou mesmo invocando, nossos alunos para que participem da responsabilidade coletiva que uma mudança social demanda. A educação deve tornar essa transformação da realidade possível. A educação deve quebrar barreiras e, nas palavras de Liberalli (2020, 80), “a ruptura com o pensamento monolíngue parece apontar para o fortalecimento da agência dos sujeitos em diferentes contextos”.

Uma música bem conhecida¹⁶ diz que “você pode até pensar que eu sou uma sonhadora, mas eu não sou a única.” Na realidade, a abordagem CLIL está sendo levada a um número cada vez maior de escolas públicas na Espanha, considerado um dos países mais desfavorecidos da Europa, e os resultados já surpreendem:

uma descoberta particularmente importante é que o CLIL parece estar atenuando o efeito das diferenças socioculturais e socioeconômicas na aquisição de L2. (CAÑADO, 2019, p. 12)¹⁷

Muito existe, ainda, para ser pesquisado. Mas os dados gerais apontam para a EB como a educação que pode fazer a diferença não apenas nos aspectos cognitivos, no desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, na perspectiva de impulsionar novas formações de professores, mas também no sentido de trazer relações mais igualitárias em um nível global, dando voz às minorias que, tomadas em conjunto, compõem a maior parte do planeta.

Enfim, que possamos mostrar agência como Calibã e fazer uso da língua do colonizador para promover a emancipação do nosso pensamento. *Ridendo castigat mores*¹⁸.

A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso,
é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue,

¹⁶ Imagine – John Lennon

¹⁷ a particularly important finding is that CLIL appears to be attenuating the effect of socio-cultural and socio-economic differences on L2 attainment.

¹⁸ Princípio em que se fundamenta a comédia, criado por Jean de Santeuil (1630-1697) e significa “Corrige os costumes sorrindo”.

por me terdes ensinado a falar vossa linguagem.¹⁹

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31/01/2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº. 9394. 1996. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31/01/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível online em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacaoplurilingue>. Acesso em: 31/01/2021.
- BRENTANO, Luciana. "A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula." IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio Mejía, Anne-Marie Truscott de). Desafios e Práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pág. 123.
- BRITISH COUNCIL. Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: Um Panorama das Experiências na Rede Pública Brasileira. 1ª edição, São Paulo, 2019, p. 69. Disponível online em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/finalpublicacao_politicaspublicasingles-compressed.pdf. Acesso em 26 jan. 2021.
- CAÑADO, María Luisa Pérez (2019): CLIL and elitism: myth or reality? The Language Learning Journal, DOI: 10.1080/09571736.2019.1645872
- COYLE, Do; HOOD, Philip and MARSH, David. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 15ª. Edição.
- CRYSTAL, David. English as a global language. United States of America: CUP, 2003, 2ª. Edição.
- DIAS, Camila. "Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues." IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio GARCÍA, Ofelia). Educação Bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, pág. 87
- DIAS, Camila. "Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas." IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio Mejía, Anne-Marie Truscott de). Desafios e Práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pág. 93.
- DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David & SIERRA, Juan Manuel (2014) CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables, The Language Learning Journal, 42:2, 209-224, DOI: 10.1080/09571736.2014.889508
- GARCÍA, Ofelia & WOODLEY, Heather Homonoff. The Routledge Handbook of Educational Linguistics. Edited by Martha Bigelow and Johanna Enns-Kananen, University of Minnesota, 2015 - by Routledge, New York, NY. Chapter 10 – Bilingual Education.
- GROSJEAN, François. Bilingual: Life and Reality. London: Harvard University Press, 2010 GROSJEAN, François. What bilingualism is NOT. Myths about bilingualism. Disponível online em: https://www.francoisgrosjean.ch/bilingualism_is_not_en.html. Acesso em: 25/04/2022

¹⁹ Tradutor não identificado na versão em português para ebook da eBooksBrasil.org.
"You taught me language; and my profit on't
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!"

KLEYN, Tatyana & GARCÍA, Ofelia. Translanguaging as an Act of Transformation, Restructuring, Teaching and Learning for Emergent Bilingual Students. 2019.

LADEIA, Rita; VINHOLTE, Suzana e SOARES, Jéssica. Webinar: Diretrizes Curriculares para a Educação Bilíngue: Impactos na Formação de Professores. BRAZ- TESOL Belém Chapter. Disponível online em: <https://youtu.be/hgPymMxGHAM>. Acesso em 16/11/2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho. "O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue" IN: MEGALE, Antonieta (organização; prefácio Mejía, Anne-Marie Truscott de). Desafios e práticas na Educação Bilíngue. Vol. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pág. 77.

LIBERALI, C. F. & MEGALE, A. H. (2016). Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. Colomb. Appl. Linguist. J., 18(2), pp. 95-108.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. 06/08/2018. Revista Educação. Disponível online em: <https://revistaeducacao.com.br/author/eduardo-marini/>

MEGALE, Antonieta (organização; prefácio GARCÍA, Ofelia). "Bilinguismo e Educação Bilíngue" IN: Educação Bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, pág. 13.

SAN ISIDRO, Francisco Xabier. AICLE: un viaje a HOTS. IN: HERRERA, Francisco. Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias. Barcelona: Difusión, 2016, p.66.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCHMID, Monika. The best age to learn a second language. The Independent (online newspaper). Monday, 8 February 2016. Disponível online em: <https://www.independent.co.uk/news/education/the-best-age-to-learn-a-second-languagea6860886.html>. Acesso em: 23/04/2020.

SHAKESPEARE, William. The Tempest. GlobalGrey, 2018. Disponível online em: globalgreyebooks.com. Acesso em: 16/11/2020.

SHAKESPEARE, William. A Tempestade. Versão para ebook: eBooksBrasil.org. Disponível online em: <http://www.fatecjd.edu.br/clubedolivro/ebooks/A%20TempestadeWilliam%20Shakespeare.pdf>. Acesso em: 25/04/2022.