

Desafios da Implementação de um Currículo Bilíngue: reflexões sobre a construção desse novo espaço do inglês nas escolas

Challenges in Implementing a Bilingual Syllabus: reflections on the construction of this new space for English in schools

Helena dos Santos Kieling¹

Rafael Vetromille-Castro²

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões acerca dos documentos oficiais que pautam o ensino da Língua Adicional no Brasil e os desafios por parte das instituições de ensino que pretendem estabelecer o ensino da Língua Adicional em currículo Bilíngue desde a infância. A realidade, hoje em dia, evidencia grande demanda pelo ensino de inglês (RUBBO, 2016; TONELLI; CHAGURI, 2014; TANACA, 2017), seja em escolas de idiomas, escolas particulares ou na crescente emergência de escolas bilíngues (Português-Inglês); no entanto, cada um desses contextos revela uma necessidade específica e a que será contemplada neste trabalho é a das escolas bilíngues. São muitas as dificuldades à implementação de um projeto bilíngue em uma escola. Para tanto, abordaremos os principais desafios com objetivo de refletir sobre a

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-8247>. E-mail: kieling.helena@gmail.com.

² Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras stricto sensu e professor associado na área de língua inglesa do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3672-2390>. E-mail: vetromillecastro@gmail.com.

implementação do currículo bilíngue: a lacuna da formação docente para professores de línguas para crianças (FREITAS; KAWACHI-FURLAN; BROSSI; TONELLI, 2020), uma análise do local da Língua Inglesa nos documentos oficiais e a importância de uma visão heteroglósica de língua na escola que deseja tornar-se bilíngue.

Palavras-chave: Documentos oficiais. Língua Inglesa para Criança. Formação Docente.

Abstract: *This work presents reflections on the official documents that guide the teaching of Additional Language in Brazil and the challenges faced by educational institutions that intend to establish the teaching of Additional Language in a bilingual syllabus from childhood onwards. The reality, nowadays, shows a great demand for English teaching (RUBBO, 2016; TONELLI; CHAGURI, 2014; TANACA, 2017), whether in language schools, private schools or in the growing emergence of bilingual schools (Portuguese-English); however, each of these contexts reveals a specific need and the one that will be addressed in this work is that of Bilingual schools. There are many difficulties faced in implementing a bilingual project in a school. Therefore, we will address the main challenges in order to reflect on the implementation of the Bilingual syllabus: the gap in teacher education for language teachers for children (FREITAS; KAWACHI-FURLAN; BROSSI; TONELLI, 2020), an analysis of the location of the English language in official documents and the importance of a heteroglossic view of language in the school that intends to become bilingual.*

Keywords: Official document. English Language for Children. Teacher Education.

1 Introdução

A oferta do ensino escolar da Língua Inglesa é historicamente desacreditada, existe o senso comum de não se aprender Inglês na escola (BALADELI, 2015) e de ser necessário ingressar em um curso de idiomas concomitantemente à educação básica para aprender, de fato, uma segunda língua. Mesmo assim, a oferta desse ensino que abrange desde a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental cresceu significativamente (RUBBO, 2016; TONELLI; CHAGURI, 2014, TANACA, 2017) e desperta interesse da sociedade como um todo: instituições públicas e privadas, especialmente a expansão das Escolas Bilíngues, mesmo que a obrigatoriedade da Língua Inglesa (doravante LI) seja a partir do sexto ano (BRASIL, 2018).

Acredita-se que a LI seja relevante como a língua da globalização, pois as distâncias têm sido diminuídas e as fronteiras diluídas, possibilitando uma interligação intensa e imediata da vida econômica e cultural de pessoas de todo o planeta, processo em que a comunicação desempenha um papel fundamental (KUMARAVADIVELU, 2006).

Defende-se, ainda, com base em Colombo e Consolo, (2016) a importância de que o ensino de LI seja realmente ofertado desde a Educação Infantil, haja vista a ideia de que aprender uma segunda língua no início da vida não significa dar início ao processo de preparação para vida adulta, mas garantir espaço social, permitir (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante dele enquanto criança. Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua na infância também permite uma formação mais abrangente no que diz respeito ao conhecimento e respeito a outras culturas e sociedades, bem como promove benefícios cognitivos conforme apontam estudos relacionados à educação linguística na infância (FREITAS; KAWACHI-FURLAN; BROSSI; TONELLI, 2020).

A realidade, hoje em dia, evidencia grande demanda pelo ensino de inglês, seja em escolas de idiomas, escolas particulares ou na crescente emergência de escolas bilíngues (Português-Inglês); cada um desses contextos revelando uma necessidade específica. O que será contemplado, de forma sucinta, neste trabalho é o das escolas bilíngues.

São muitas as dificuldades encontradas na implementação de um projeto bilíngue em uma escola. Uma das principais é a própria barreira com a Língua Adicional que até então ocupava um lugar *tangencial* dentro do currículo da escola, por vezes com uma aula semanal e sem qualquer envolvimento ou integração com outros componentes curriculares e professores da Língua Materna. Outros desafios decorrem da divisão de horas dentro da grade curricular, da dificuldade de encontrar professores de componentes curriculares que tenham conhecimento da LI, da adequação e integração das práticas pedagógicas tanto da Língua Inglesa quanto da Língua Materna, da compreensão do que é ensino bilíngue e do desafio de romper com a visão monoglóssica de língua existente dentro da escola.

Sendo assim, esse trabalho apresenta reflexões acerca dos documentos oficiais que pautam o ensino da Língua Adicional no Brasil e os desafios por parte das instituições de ensino para estabelecer o ensino da Língua Adicional em currículo bilíngue desde a infância. Para tanto, além desta introdução, propõe-se as seguintes seções: (a) Principais desafios: fundamentos teóricos;

(b) Reflexões sobre a implementação do currículo bilíngue: a importância de uma visão heteroglóssica de língua e (c) Considerações Finais.

2 Principais Desafios

Nesta seção, será apresentada a fundamentação teórica deste trabalho, constituída de breve reflexão sobre o Ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como de análise sobre o que consta nos documentos oficiais a respeito do ensino da Língua Inglesa.

2.1 Primeiro Desafio: o ensino de língua inglesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Um primeiro fator observado a respeito da dificuldade de implementação de um currículo bilíngue refere-se à inexistência de uma formação específica para professores de Inglês para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Se por um lado os cursos de Pedagogia ou o do Magistério preparam professores para atuação na Educação Infantil mas não contemplam o ensino de Língua Adicional ou oferecem formação metodológica e linguística; por outro lado, os cursos de Letras, que seriam o lócus ideal para tal formação, enfocam a formação de docentes para atuar a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, oferecem pouco ou nenhum embasamento pedagógico para o ensino e a aprendizagem de crianças menores de 12 anos, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (TONELLI *et al.*, 2013; PICANÇO, 2013).

Pode-se dizer, com base em Rocha, (2006) que a oferta de Língua Inglesa para Crianças (LIC) no Brasil ainda configura uma colcha de retalhos, de forma que sua prática pedagógica é uma bricolagem com elementos de outras disciplinas e do ensino voltado a outras faixas etárias, portanto com falhas aos interesses do público-alvo, indicando lacunas na formação (SANTOS, 2009; BROSSI *et al.*, 2020). Este cenário deve-se muito à inexistência de uma formação de professores que contemple o ensino de inglês para crianças, seja como Língua Estrangeira ou Adicional (PICANÇO, 2013; MAGALHÃES, 2012; CHAGURI; TONELLI, 2013), de modo que muitos dos profissionais que atuam

nas escolas hoje desconhecem características do desenvolvimento de uma criança sob o ponto de vista cognitivo e afetivo e carecem de formação necessária a uma prática pedagógica adequada à faixa etária em que atuam. (PICANÇO, 2013).

O habitual é uma total falta de critérios de formação mínima para atuação do professor de Inglês para crianças. Disso decorre a substituição da formação teórica pelo empirismo, onde talento e experiência, tão importantes, seriam potencializados se respaldados por uma formação acadêmica adequada embasada no conhecimento sobre as características do desenvolvimento infantil, indispensável a um professor de crianças (MAGALHÃES, 2012). Nesse sentido, Colombo e Consolo (2016) ressaltam a necessidade de profundo debate sobre a implementação do ensino da língua para crianças, saindo do chamado “ensino clandestino” (SANTOS, 2009) para um ensino refletido tanto em termos de metodologias quanto de políticas educacionais.

No que concerne ao ensino de Línguas Adicionais para crianças, muitas vantagens são reconhecidas, tais como: (1) capacidade de aprender de forma indireta; (2) compreensão sem foco em itens linguísticos; (3) filtro afetivo favorável; (4) disposição para a interação (HALLIWELL, 1998); e (5) disponibilidade de correr riscos (MOON, 2005), entre outros. Apesar dos benefícios reconhecidos da aprendizagem de uma segunda língua ainda na infância, a sua oferta no contexto regular de ensino só foi oficializada pela resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares da oferta do Ensino Fundamental com duração de nove anos no país, bem como a obrigatoriedade do ensino de uma segunda língua a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

No que concerne a escolas bilíngues (Português-Inglês) no Brasil, há pouco foi formalizada uma proposta de Diretrizes Curriculares para Educação Plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2020) que trouxe alguns avanços importantes como a definição de carga horária mínima, distinção entre escolas Bilíngues, Internacionais e de Carga Horária Estendida na Língua Adicional, comprovação do nível linguístico e, no mínimo, um curso de extensão de 120 horas em Educação Bilíngue, fatores importantes mas que ainda não trarão impacto significativo na formação de professores de línguas para crianças. Assim,

compreendendo um currículo como um “componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos” (BROSSI *et al.*, 2020. p.99), entende-se que este deve refletir sobre a educação contemporânea. Na prática, o ensino de Língua Adicional para crianças ainda se configura em uma colcha de retalhos (ROCHA, 2006), provavelmente em função de seu caráter recente e ausência de diretrizes político-pedagógicas com caráter de lei para a sua prática e implementação.

Rajagopalan (2014) argumenta em prol da implementação de programas de formação de professores de línguas para crianças e defende a oferta da língua relevante para as crianças no país delas. Nesse sentido, em virtude de um mundo cada vez mais globalizado e conectado, acredita-se que o ensino de uma Língua Adicional (LA), principalmente da LI, vista como a língua das relações internacionais e da ciência, além de despertar interesse político, econômico e social (AVILA; TONELLI, 2018), torna-se relevante no contexto educacional do Brasil. Além disso, há crescente número de escolas bilíngues no país com ensino Português-Inglês, de acordo com uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), o mercado de escolas bilíngues apresentou índices de crescimento entre 6% e 10% só nos últimos cinco anos, tornando-se, assim, necessário atentar para esse contexto de ensino.

Desse modo, fica clara a demanda por professores de Inglês que atuem no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais onde, como já mencionado, há lacunas de formação. Somado a isso, o número crescente de escolas bilíngues Português e Inglês no Brasil requer, ainda, um outro olhar para esse ensino, pois exige práticas de ensino escolar do Inglês diferentes das divulgadas, colocando a Língua Inglesa com uma importância e destaque no currículo não vista antes na realidade de muitas escolas brasileiras. Para além disso, aponta-se também a necessidade de que professores de outros componentes curriculares tenham conhecimento e capacidade de lecionar em Língua Adicional, outro fator desafiador para implementação de currículos bilíngues, mas que não será objeto deste trabalho.

Um elemento importante para reflexão é que os cursos de Letras preparam os professores para dar aulas *de* Língua Inglesa e, mesmo que esses

planejamentos contemplem um projeto em termos comunicativos, subjaz a visão de que é uma aula *de* Inglês, ou seja, o objetivo maior é a aprendizagem da língua através de tarefas baseadas no desenvolvimento de noções e funções. No contexto de escolas bilíngues, essa aula de Inglês tem o seu momento, mas é preciso ir além, é necessário pensar didaticamente uma aula *em* inglês, ou seja, as estratégias pedagógicas nesse contexto, principalmente desde a Educação Infantil, devem ter como propósito a mediação de conteúdos *através da* língua inglesa e não somente a aprendizagem estrutural do idioma. Além disso, um currículo integrado de escola bilíngue pressupõe a existência de componentes curriculares sendo trabalhados através da Língua Adicional.

As aulas *através da* LI não se constituem de uma tradução da aula regular da Educação Infantil para o inglês; se fosse restrita a isso não seria necessário desenvolver pesquisas sobre esse complexo processo pedagógico. Como um professor pode tornar suas práticas *através da* Língua Inglesa mais significativas com as crianças a fim de ultrapassar práticas de ensino de vocabulário? (KAWACHI-FURLAN e LACERDA, 2020) Como fazer as atividades propostas mais engajadoras a ponto de a criança começar a construir o seu repertório linguístico bilíngue?

Todas essas são questões que se somam às dificuldades encontradas na implementação do ensino bilíngue em uma escola e não existe receita de bolo, ou seja, requer muito esforço de pesquisa e uma equipe pedagógica engajada e disposta a passar por muitas mudanças e ajustes de percurso. Nesse sentido, considera-se dois grandes desafios para a implementação de um projeto bilíngue nas escolas brasileiras: (1) a lacuna de formação dos professores para o ensino de Língua Inglesa para Crianças e (2) a visão de língua dos documentos oficiais.

2.2 O Lugar da Língua Inglesa: os documentos oficiais

Nesta seção, analisa-se a configuração da Língua Inglesa em dois documentos oficiais mais recentes, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Nacionais para Educação Plurilíngue.

2.2.1 O Ensino da Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular

Dirige-se a atenção, agora, ao que dizem os documentos oficiais que pautam a Educação escolar básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Começando pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inicia seu texto da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), [...] visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]. (BRASIL, 2018, p. 7)

O documento segue dizendo que a BNCC serve como referência nacional para formulação dos currículos, bem como irá contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, como a formação de professores. Neste sentido, algo que impacta diretamente tanto a prática quanto a formação docente é no que tange à obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Além disso, promove dez competências gerais durante a Educação Básica que são, de forma resumida: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo; (3) Repertório cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura digital, (6) Trabalho e projeto de vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e autocuidado; (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania.

No documento, competência é definida como:

uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos);

habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais);

atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Até aqui, já foi possível observar algumas contradições estruturais, uma vez que o documento presa pela construção de uma sociedade justa e democrática, que prepara o aluno para o mundo do trabalho, mas abandona aqueles alunos que não têm condições de pagar por um curso de inglês ou

escola privada até o 6º ano do ensino fundamental, privando-os dos benefícios que o conhecimento de uma segunda língua auferem aos seus detentores.

O próprio documento estabelece que a aprendizagem da língua inglesa “contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 246), assim, torná-lo obrigatório apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental exclui os sujeitos que não têm possibilidade de acesso anteriormente.

Além disso, não investe em uma política de formação de professores que responda à demanda existente no Brasil, e oportunizaria a eclosão de mais estudos nessa área, retirando o ensino da língua inglesa do que se chama de ensino clandestino (ROCHA, 2006).

Apesar de o documento enfatizar a relevância da Língua Inglesa para a promoção social, não repercute a abrangência das dez competências descritas no documento, todas elas, sem exceção, possíveis de serem construídas com e através do ensino de uma Língua Adicional desde o início da educação básica.

Outra contradição é considerar a importância de experiências interculturais no Ensino Fundamental, desobrigando justamente o instrumento que permite a interação com outros países, que seria a Língua Adicional. Além disso, reconhece que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 61), mudanças que eliminam fronteiras e possibilitam a aproximação entre os povos através do conhecimento da língua. Percebe-se que o próprio documento associa essa importância à área das linguagens:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Retomando a afirmação acima, se pensarmos que as atividades humanas se realizam através das diferentes linguagens, e que é por meio delas que os sujeitos interagem com o mundo, bem como se constituem sujeitos, não faz

sentido a obrigatoriedade da aprendizagem de uma Língua Adicional somente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente, em um documento que propõe ser democrático e inclusivo.

O documento menciona que nos anos iniciais do Ensino Fundamental irá apresentar práticas de linguagem relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas e que, nos Anos Finais, a aprendizagem da Língua Inglesa viria para ampliar essas práticas conquistadas durante os anos iniciais. Parece que essa visão subestima a capacidade e o potencial das crianças para a construção de práticas através da Língua Inglesa, o que repercute na formação dos professores que trabalham com esse componente curricular nos Anos Iniciais Brasil afora, muitas vezes restringindo-o ao ensino de vocabulário (KAWACHI-FURLAN *et al.*, 2020).

Na sequência, na seção destinada à Língua Inglesa, o próprio documento afirma suas contradições, pois considera que:

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais [...] estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, [...] além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

O reconhecimento do potencial auferido pelo conhecimento da língua em um mundo globalizado, conforme a citação acima, bem como a possibilidade de acesso a saberes e, principalmente, a ampliação da possibilidade de mobilidade e continuidade nos estudos reforça a inadequação do acesso ao ensino de Língua Inglesa apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Como já afirmado anteriormente, esse acesso será apenas para alguns poucos privilegiados que tiveram a oportunidade de estudar o idioma de forma bem mais extensa e ampla ao longo da vida escolar.

No entanto, cabe avaliar que as implicações propostas pelo documento a partir do reconhecimento do ensino da Língua Inglesa em um caráter formativo são, de fato, bem interessantes. É justamente em função delas a nossa maior

crítica, pois um documento normativo que reconhece os benefícios da aprendizagem e do acesso ao conhecimento da Língua Adicional jamais poderia ter deixado de contribuir para que as políticas de formação de professores incluíssem os Anos Iniciais.

As implicações mencionadas acima que trazem contribuições importantes quanto ao reconhecimento da Língua Inglesa são:

Função social e política do Inglês: considerando a Língua Inglesa não mais como aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, revendo as relações entre língua, território e cultura, visto que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Nesse sentido, a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês, tratando-o com o status de língua franca.

Ampliação da visão de letramento, dos multiletramentos: através das possibilidades de participação e ampliação com o uso de diferentes linguagens, a língua inglesa, ao assumir seu papel de língua franca, se materializa em usos híbridos, se abre a novas formas de dizer e significar o mundo, tornando-se um bem simbólico para os falantes do mundo todo.

Abordagens de ensino: conforme o documento, colocar o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, buscando romper com aspectos relativos à correção, precisão e proficiência linguística. Nesse aspecto, compreende-se que o documento prevê um ensino com maior ênfase em significado, do que em forma/estrutura.

Essas três implicações iniciais apresentadas para o ensino na Língua Inglesa irão orientar os eixos organizadores, baseados nas habilidades e práticas de linguagem como: (a) Oralidade, (b) Leitura, (c) Escrita, (d) Conhecimentos linguísticos (práticas de uso da língua de modo contextualizado) e; (e) Dimensão cultural (reconhecimento de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção).

A seguir, apresenta-se uma breve reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, um documento

apresentado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2020 e que, até a publicação deste trabalho, ainda não havia sido homologado.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue³ apresenta algumas características e contribuições importantes dada à proliferação de iniciativas de escolas Bilíngues no Brasil, majoritariamente da rede privada de ensino. Entre as contribuições está a delimitação entre o que é uma Escola Bilíngue, uma Escola Internacional e uma Escola com Carga Horária estendida na Língua Adicional que, de acordo com o Capítulo I do documento, definem-se da seguinte forma:

Escolas Bilíngues: promovem currículo único, integrado e ministrado em duas línguas. Além disso, projeto pedagógico bilíngue em todas as etapas da educação básica, cuja implementação pode se dar gradativamente.

Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional: caracterizam-se por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades em línguas adicionais, sem integração curricular.

Escolas Internacionais: caracterizam-se pela adoção de materiais e propostas curriculares de outro país de onde emanam suas diretrizes curriculares.

Outra contribuição relevante diz respeito à definição de carga horária mínima para cada uma dessas modalidades de ensino, o que não só auxilia na construção dos currículos por parte das escolas, como também fiscaliza práticas inapropriadas. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% e, no máximo, 50% das atividades curriculares. Já na etapa de Ensino Médio este tempo de instrução deve abranger no mínimo 20% da carga horária na grade oficial, com a possibilidade de inclusão de itinerários formativos na língua adicional.

³ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>

O documento apresenta no Capítulo III, artigos 10 e 11, uma exigência importante ao professor que irá atuar em escola bilíngue que é ter uma formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu ou mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. No entanto, subtende-se que essa exigência é apenas para os professores que irão trabalhar com a Língua Adicional, o que em nossa concepção seria um equívoco por considerarmos que todos os professores, também os da Língua Materna, que atuam em contexto de Educação Bilíngue deveriam compreender sobre o fenômeno.

Além disso, também no Capítulo III - Formação de Professores - do documento exige-se comprovação de proficiência em nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages*, sem antes estabelecer acesso gratuito dos professores para essa comprovação ou, ainda, propor incentivo a qualificação dos cursos de Letras para que os professores já sejam graduados com essa exigência mínima de nível linguístico.

Como se percebe nesta seção, existem alguns pontos nos referidos documentos que trazem algumas contribuições importantes tanto para o status do ensino da Língua Adicional quanto para algumas delimitações que são importantes para que escolas assumam um compromisso sério com a modalidade de ensino que desejem oferecer. No entanto, ainda é preciso avançar muito com relação às contradições e equívocos apontados, especialmente ouvindo e considerando a realidade de práticas e pesquisas brasileiras.

Na próxima seção pretende-se contribuir, ainda que modestamente, a partir da necessidade de se estabelecer uma visão heteroglóssica de língua, na implementação de um projeto bilíngue, considerando a própria condição da pesquisadora como professora, pesquisadora e coordenadora de um projeto bilíngue em implementação.

3 Reflexões sobre a Implementação do Currículo Bilíngue na Escola: a necessidade da visão heteroglóssica de língua

Entre as grandes dificuldades das instituições de ensino ao adotarem a educação bilíngue estão: (1) o fato de uma formação inicial que não contempla

a necessidade da formação de professores de línguas para o ensino de crianças, e (2) o silenciamento dos próprios documentos oficiais com ausência de orientações para esse ensino.

A apresentação do documento ainda não homologado das Diretrizes Curriculares para Educação Plurilíngue no Brasil estabelece questões importantes, mas sugere que toda a responsabilidade da formação pedagógica para uma educação bilíngue seja do professor da língua adicional, o que se considera um equívoco que pode atrapalhar a implementação de currículos bilíngues integrados nas escolas, pois, tanto os professores que lecionam em língua materna quanto os que lecionam em Língua Adicional deveriam ter conhecimento sobre educação bilíngue.

Conforme mencionado anteriormente, a crescente demanda pelo ensino de uma Língua Adicional desde a infância e a ausência de orientações para esse ensino nos documentos oficiais dificulta a sua oferta e concretização de práticas mais bem articuladas dentro do currículo da escola. Nesse sentido, propõe-se apresentar aqui uma reflexão sobre como uma visão heteroglóssica de língua pode contribuir para que as instituições de ensino pensem a inserção desse ensino da língua adicional de forma a contribuir com uma formação mais holística desde a infância.

A autora García (2009) fala em duas ideologias de educação bilíngue: monoglóssica e heteroglóssica, conforme se verá abaixo:

Monoglóssica: legitima a prática monolíngue, mantém o uso das línguas separadamente dentro das normas monolíngues de cada língua ou na língua dominante.

Heteroglóssica: bilinguismo é o centro, reconhece o contexto de coexistência de línguas, é “usado para educar profundamente e globalmente, proporcionando aos estudantes, tanto minoritários quanto majoritários, opções que não estavam disponíveis anteriormente” (GARCÍA, 2009, p. 57).

Sendo assim, a autora argumenta em favor de uma visão heteroglóssica de educação bilíngue, contra os modelos de bilinguismo monoglóssicos que fazem uma separação clara entre as duas línguas. Segundo a autora, a visão monoglóssica concebe o aluno como um duplo monolíngue e é justamente essa separação que não faz mais sentido nas práticas linguísticas atuais, em que o

aluno pode e utiliza todo o seu repertório linguístico para dar conta de si e de suas práticas sociais no mundo e com o mundo.

A autora propõe que as noções de indivíduo bilíngue e, conseqüentemente de bilinguismo, sejam reconsideradas a partir de uma visão heteroglóssica, que não vê essas línguas como separadas completamente, mas sim considerando que o sujeito se constitui na imbricação de ambas e, sendo assim, considera-se essa visão indispensável a todos os professores, diretores e coordenadores de escolas bilíngues, compreendendo que os estudantes irão construir conhecimento nas duas línguas de instrução, reconhecendo, assim, a coexistência dessas línguas na elaboração de conceitos e aprendizagens dentro da escola.

A noção de que “não se aprende inglês na escola” e o papel relegado à língua inglesa ao longo dos anos incentivou a construção dessa visão da língua adicional como *tangencial* no currículo, o que precisa ser superado na construção de currículos bilíngues, pois no contexto de escolas bilíngues os sujeitos irão utilizar as duas línguas de instrução para dar sentido às suas práticas no/ com o mundo. Nesse sentido, Megale (2015) apresenta a noção de translinguismo:

Nessa perspectiva, ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, García (2009) define que essas práticas são exemplos de translinguismo. Para a autora, a noção de translinguismo se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido aos seus mundos. Portanto, a autora defende que o translinguismo é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues. (MEGALE; CAMARGO, 2015)

A noção de translinguismo reforça a ideia de que o sujeito bilíngue é um só e fará uso das duas línguas de instrução a todo momento para dar conta da sua interação no/ com o mundo. Considerando, então, todo o exposto anteriormente, apontamos abaixo algumas das principais contribuições que uma visão heteroglóssica de língua pode trazer como contribuição de currículos bilíngues:

- Reconhece que o aluno utiliza as duas línguas para pensar, aprender e agir no/ com o mundo;

- Esclarece que não existe competição entre as línguas, conseqüentemente entre componentes curriculares e professores;
- Aponta a necessidade de os professores das duas línguas compartilharem informações sobre o aluno, pois ambos são responsáveis por aquele sujeito, bem como pelo desenvolvimento das práticas discursivas do mesmo;
- Aponta para a valorização da expressão do aluno nas duas línguas, mesmo que essas sejam feitas quando o professor da língua adicional não esteja presente, ou seja, o professor da língua materna não pode reprimir ou estranhar o fato de o aluno expressar-se na língua adicional;
- Sugere o quão profícuas seriam aulas bilíngues com os professores da língua materna e adicional juntos para tratar, por exemplo, de temas transversais;

Sendo assim, essa perspectiva de educação bilíngue, a qual se enquadra como educação bilíngue de línguas de prestígio, corrobora a definição de Ladeira *et al.* (2020) que tem por objetivo ampliar o repertório dos estudantes por meio da aprendizagem de outras línguas, promovendo oportunidades de desenvolvimento acadêmico em mais de uma língua. A aprendizagem, dessa forma, seria além do idioma tanto com aulas *de* inglês como *através do* inglês.

Além disso, alerta à perspectiva do documento de Diretrizes Curriculares de Educação Plurilíngue de colocar toda a responsabilidade da formação no professor da língua adicional pois contribui, dessa forma, com a manutenção de uma visão monoglóssica de língua que é equivocada e ainda permanece em algumas escolas, muitas vezes até mesmo por desconhecimento. Justamente por esse motivo esperava-se mais objetividade dessa orientação pelos documentos oficiais.

Ademais, a ênfase no desenvolvimento primordialmente linguístico por parte dos professores, que se sabe ser importante, não condiz com tudo que envolve o preâmbulo do documento; existe aqui uma contradição: no preâmbulo, o documento traz considerações sobre educação plurilíngue, porém em seu projeto de resolução coloca toda essa responsabilidade no professor da língua

adicional, algo que contribui para concretização da visão monoglóssica de língua presente em grande parte das escolas.

Por fim, salienta-se a necessidade de que documentos oficiais que pautem a educação bilíngue e plurilíngue no Brasil incluam os professores da língua materna nessa dinâmica extremamente complexa que é a construção de um currículo integrado bilíngue para que, dessa forma, produzam-se iniciativas de trabalho conjuntas em função do desenvolvimento mais amplo e global do sujeito bilíngue e da coexistência das duas línguas de instrução.

4 Considerações Finais

Buscou-se neste artigo traçar algumas considerações sobre as dificuldades de implementação de um currículo bilíngue nas escolas a partir de dois pontos centrais: (1) a lacuna de formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças e (2) a análise dos dois documentos oficiais mais recentes que deveriam orientar esse ensino.

Em escolas regulares a língua inglesa costumava ocupar um lugar bastante tangencial no currículo, lugar este que não pode mais ser considerado quando uma instituição de ensino opta por abraçar um projeto de educação bilíngue. Sendo assim, apresentou-se alguns pontos positivos e outros falhos observados nos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue no Brasil.

Indicou-se a necessidade de que todo o corpo docente da escola, bem como coordenações e direção considerem uma visão heteroglóssica de língua, a qual compreende práticas integradas, a coexistência dos idiomas, considerando que o sujeito se constitui na imbricação de ambas as línguas escolhidas para o currículo bilíngue da escola.

Referências

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental i: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p.111-122, 2018.

BALADELI, A. P. D. **O ensino de língua inglesa na educação básica: entre o descrédito e a motivação.** In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, XII, 2015, Curitiba. Artigo. 12 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, de 9 de julho de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e Formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, set./dez. 2020.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. *Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados*. **Fólio** – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 167-187, jul./dez. 2014.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil: cenários e reflexões.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; LACERDA, V. V. Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 543-564, 2020.

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

DEWEY, J. **Experience and Education.** Nova York: Free Press, 2015.

FREITAS, C., KAWACHI-FURLAN, C., BROSSI, G., TONELLI, J. Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 12, n. 2, p. 134-137, 2020.

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

- HALLIWELL, S. **Teaching English in primary School**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1998.
- LADEIA, R.; BRENTANO, L. de S.; LEMKE, C. E.; FINGER, I. **Educação bilíngue nas escolas brasileiras: caminhos para a implantação**. Novo Hamburgo: Faculdade IENH, 2020.
- MAGALHÃES, V. B. O Perfil e a Formação Desejáveis aos professores de Língua Inglesa para Crianças. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P.(Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2012. p. 229-247.
- MEGALE, A. H., CAMARGO, H. R. E. de. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL Salvador, v. 09; n. 01, p. 04-18, jun. 2015. ISSN: 2176-5782.
- MOON, J. **Teaching English to Young Learners: the challenges and the benefits**. In English, n. 5, 2005.
- PICANÇO, D. L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 261-280.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 340f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.
- RUBBO, G. F. de S. **Por que Aprendemos Línguas Estrangeiras? com a palavra, as crianças**. 2016. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada professoras de inglês para crianças no projeto londrina global**. 2017. 255f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274f. Tese (Doutorado em

Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio
Preto, 2009.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de
formação continuada professoras de inglês para crianças no projeto
Londrina global**. 2017. 255f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). –
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. Histórias Infantis e Ensino de Inglês para Crianças: reflexões
e contribuições. **Revista de ciências humanas**, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2013.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022