



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E**  
**LINGUAGENS**

LEANDRO SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO**  
**PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NO**  
**INTERIOR DA BAHIA**

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Março de 2019

LEANDRO SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO  
PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NO  
INTERIOR DA BAHIA**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

A autorização para a realização deste trabalho de pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE 84759318.6.0000.0055

Orientadora: Prof. Dra. Giêdra Ferreira da Cruz

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Março de 2019

LEANDRO SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO  
PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NO  
INTERIOR DA BAHIA**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Giêdra Ferreira da Cruz  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB

---

Professor Dr. Diógenes Cândido de Lima  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB

---

Professor Dr. Décio Torres Cruz  
Universidade Federal da Bahia

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Março de 2019

**Este trabalho é dedicado ao meu bem mais preciso:**

**Minha família amada.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter sonhado meus sonhos, lutado minhas batalhas e ter entregue em minhas mãos muito mais do que um dia pudesse imaginar, e por colocar meus pés em lugares que jamais imaginei poder pisar.

À minha orientadora Giêdra Cruz, que fez esse ano se sentir confortável no meio de gigantes, que soube pontuar meus erros sem que eu me sentisse diminuído.

Robson, Iris, registrar o nome de vocês aqui, não é o suficiente para expressar o quanto lhes sou grato, eu simplesmente não tenho condições de fazê-lo.

Aos amigos que acreditaram em mim, quando nem mesmo eu o fiz, aos colegas do curso que me animavam, quando pensava não ter forças para prosseguir.

À Elaine e Sandra, pelas risadas às vezes descontroladas... vocês foram um bálsamo em meio a tantas dificuldades.

## **RESUMO**

Esta pesquisa apresenta como objetivo um estudo sobre Educação Bilíngue e Políticas Linguísticas. Propomos uma discussão, no que tange a sua conceituação e a seus modelos, em consonância com a compreensão do seu papel no desenvolvimento social. O contexto que inspira essa investigação se caracteriza por convergir discussões sobre ensino de língua inglesa e política linguística no âmbito de um projeto de escola bilíngue no interior baiano. A proposta de pesquisa se constrói com base nas seguintes perguntas: Quais leis legitimam a educação bilíngue no Brasil? E qual a estrutura do programa de educação bilíngue da escola pesquisada, a saber: modelo, tipificação e abordagem metodológica? Existe um diálogo entre o projeto bilíngue da escola e a proposta de interculturalidade para o ensino de Língua Inglesa apresentada pela BNCC? A pesquisa está contextualizada na área da linguística aplicada. Considerando a natureza da investigação, a metodologia utilizada é respaldada por abordagens de natureza qualitativo-interpretativista, que se caracterizam por levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado. Os resultados mostraram-se úteis para futuras reflexões em torno do tema educação bilíngue, podendo servir como suporte para a elaboração e implantação de leis e diretrizes que regulamentem esse tipo de ensino no país, além de apontar caminhos para a elaboração de um projeto, cujos objetivos e metodologias se harmonizem com a proposta de interculturalidade apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Palavras-chave:** Política Linguística, Educação Bilíngue, Ensino de Língua Inglesa, BNCC

## **ABSTRACT**

This study is an investigation on Bilingual Education and Language Policy. A discussion on their conceptualization and frameworks, aligned with an understanding of its social role is proposed. The context that inspires this investigation is the interface between English Language Teaching (ELT) and language policy together at a bilingual school in a city in the State of Bahia. This research proposal was based on two main research questions: What laws legitimate bilingual education in Brazil? What is the syllabus structure of bilingual education of the researched school, namely: framework, type and methodological approach? Is there a connection between the bilingual school project and the interculturality component featured in BNCC? This study, in the field of applied linguistics, is characterized by a qualitative interpretative methodological approach which takes into consideration the participants' view of the phenomenon under investigation. The results were useful for future reflections on the subject of bilingual education, and could serve as a support for the elaboration and implementation of laws and guidelines that regulate this kind of education in the country, and to indicate ways to elaborate a project, with objectives and methodologies in harmony with the proposal of interculturality presented by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Keywords:** Language Policy. Bilingual Education. English Language Teaching. BNCC.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Os três círculos do inglês.....	<b>38</b>
<b>Figura 2:</b> Bicicleta.....	<b>44</b>
<b>Figura 3:</b> Buggy lunar.....	<b>44</b>
<b>Figura 4:</b> Figueiras do sul da Ásia.....	<b>45</b>
<b>Figura 5:</b> Intersecções entre programas.....	<b>51</b>
<b>Figura 6:</b> Dinamismo.....	<b>55</b>
<b>Figura 7:</b> As muitas faces do CLIL.....	<b>63</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Identificação dos participantes da pesquisa.....	<b>16</b>
<b>Tabela 2:</b> Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Idiomas.....	<b>43</b>
<b>Tabela 3:</b> Modelos de educação bilíngue.....	<b>48</b>
<b>Tabela 4:</b> Características contextuais e estruturais.....	<b>48</b>
<b>Tabela 5:</b> Principais ideias dos Tipos de educação bilíngue.....	<b>50</b>
<b>Tabela 6:</b> Os 4Cs do CLIL.....	<b>64</b>
<b>Tabela 7:</b> Mudanças Metodológicas .....	<b>86</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LA- Linguística Aplicada

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

D.C.- Depois de Cristo

PL- Política Linguística

LI- Língua Inglesa

IFL- Inglês como Língua Franca

L1- Primeira Língua ou Língua Materna

L2- Segunda Língua ou Língua Adicional

CLIL- Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Línguas

ESL- *English as a Second Language*

TBA- *Task-based Approach*

ACT - *American College Testing-*

SAT- *Scholastic Assessment Test*

TOEIC- Test of English for International Communication

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
OBJETIVOS DA PESQUISA .....	12
<b>CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	15
1.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	15
1.2 <i>LOCUS</i> E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	15
1.3 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	16
1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	17
1.5 CRITÉRIO UTILIZADO PARA A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS .....	17
1.6 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	18
1.7 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL .....	19
1.8 CRITÉRIOS PARA A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	20
1.9 OS DADOS GERADOS .....	20
1.10 O NOSSO ESTUDO .....	20
1.11 A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO APLICADA AO CONTEXTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	21
1.12 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL .....	22
1.13 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....	24
<b>CAPÍTULO 2 – POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL</b> .....	26
2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS .....	26
2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS E O DESCOMPASSO DA PL NO BRASIL .....	28
2.3 LBD DE 1961 E A LDB DE 1971, PROGRESSO OU SEMELHANÇA? .....	29
2.4 LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, UM RECOMEÇO? .....	31
2.5 A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE INGLÊS .....	33
2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....	41
3.1 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO HORNBERGUER (1991) .....	46
3.2 TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO CUMMINS (1999) .....	49
<b>3.2.1 Subtrativos</b> .....	52
<b>3.2.2 Aditivos</b> .....	52
<b>3.2.3 Recursivo</b> .....	54
<b>3.2.4 Dinâmico</b> .....	54
<b>3.2.5 Co-presença</b> .....	55
3.3 TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO GARCIA (2009) .....	56
<b>3.3.1 Transicional</b> .....	57
<b>3.3.2 Manutenção</b> .....	57
<b>3.3.3 Prestigioso</b> .....	58

3.3.4 Imersão.....	58
3.3.5 Revitalização por imersão.....	59
3.3.6 Desenvolvimento.....	59
3.3.7 Polidirecional ou Bidirecional.....	60
3.3.8 Educação Multilingue Múltipla.....	61
3.3.9 Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Línguas (CLIL).....	61
3.4 OS 4 PRINCÍPIOS DOS CLIL.....	64
3.5 METODOLOGIA CLIL.....	65
3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	66
<b>CAPÍTULO 4 - EM BUSCA DE RESPOSTAS.....</b>	<b>67</b>
4.1 ANÁLISE DO PROJETO BILÍNGUE DA ESCOLA.....	67
4.1.1 Contexto.....	67
4.1.2 Objetivo.....	68
4.1.3 Modelo de educação bilíngue adotado.....	68
4.1.4 Tipo de educação bilíngue adotado.....	68
4.1.5 Metodologia.....	69
4.1.6 Adequação do projeto a proposta de educação intercultural apresentada pela BNCC ..	71
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	73
4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES E A COORDENADORA.....	89
4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	101
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	123
<i>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB</i> .....	124
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO 2 (COORDENAÇÃO).....	125
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO 2 (PROFESSORES).....	126
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	127
APÊNDICE E: RESPOSTA AS ENTREVISTAS.....	128
ENTREVISTA COM ELAINE/VIVIANE.....	134
ANEXOS.....	146
ANEXO A: RELATÓRIO APROVADO PELO CEP.....	147
ANEXO B: TRECHO DO TEXTO DA BNCC QUE TRATA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	150
ANEXO C: PROJETO BILÍNGUE DA ESCOLA.....	151



## INTRODUÇÃO

As mudanças no quadro sociocultural, econômico e político que marcaram o século XXI, provocadas sobretudo pela globalização, a interação com outros povos, o conhecer e o envolver-se com outras culturas resulta na necessidade de comunicar-se em outras línguas, tal fato justifica a urgência em se aprender uma nova língua, e reflete em um número cada vez maior de pessoas em busca desse aprendizado.

Nesse contexto, Rajagopalan (2003) afirma que essa realidade sofre a influência de tendências irreversíveis, uma vez que a globalização faz com que as culturas sofram uma espécie de hibridização, atingindo diretamente a vida e o comportamento das pessoas em seu dia a dia. Nessa ótica, a aprendizagem de novas línguas faz parte de todo esse processo e passa a figurar no palco das principais discussões sobre a melhoria das estratégias de ensino, e é dentro desse conjunto de estratégias para a aquisição<sup>1</sup> de um novo idioma, que se encontra fundamentada a educação bilíngue.

Sobre educação bilíngue, Garcia (2009) explicita que há muita controvérsia em relação ao ensino e à pesquisa desse modelo, tanto no campo teórico quanto no prático. Muito do que se refere a ele ainda não está tão claro, já que princípios e conceitos são difundidos de maneira diferenciada, desconstruída. Por se tratar de um modelo educacional relativamente novo no país, é complicado entendê-lo com clareza, é preciso compreender seus objetivos, sua abordagem metodológica e até mesmo a real eficácia do programa educacional propiciado pela instituição escolar.

No Brasil, a educação bilíngue Português – Inglês<sup>2</sup>, surgiu por volta dos anos 80, no entanto, foi somente a partir da década de 90 que esse modelo de ensino passou a crescer consideravelmente, tendo sido a cidade de São Paulo o epicentro dessa revolução. Neves (2013), em sua dissertação de mestrado, apresenta uma pesquisa exibida pelo Jornal do Estado de São Paulo (2010)<sup>3</sup> na qual o resultado revelou que entre os anos de 2007 e 2010, houve um aumento de 24% no número de escolas bilíngues no país e que a região Sudeste concentra cerca

---

<sup>1</sup> Aqui, o termo aquisição e aprendizagem são tomados como sinônimos.

<sup>2</sup> Especificamos Português - Inglês, já que essa terminologia também é utilizada para designar a educação bilíngue para surdos ou para a população indígena

<sup>3</sup> O autor não é mencionado na matéria publicada no referido jornal on-line, disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839,0.htm>>. Acesso em 15-08- 2018.

de 72% de todas as instituições que oferecem esse tipo de ensino no Brasil contra apenas 10% em toda a região Nordeste, sendo que esses 10% se encontram nas capitais ou grandes centros.

Ainda sobre números e avanços da educação bilíngue, Eduardo Marini, escrevendo para revista Educação<sup>4</sup>, pontua que de acordo com o último censo escolar do Ministério da Educação (MEC), no Brasil, existem cerca de 40 mil escolas privadas, que representam 21% das 184,1 mil unidades brasileiras, dessas, a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI)<sup>5</sup> estima que cerca de 3% (1,2 mil) tenham hoje algum tipo de ensino bilíngue.

Esses dados pontuam um crescimento considerável da educação bilíngue no Brasil, nos últimos anos. No entanto, percebemos um aspecto lacunar em relação a esse fenômeno de crescimento que passou despercebido, ou não despertou o interesse daqueles que formulam as políticas linguísticas que norteiam os rumos do ensino de línguas em nosso país, considerando a diversidade de programas bilíngues existentes e ainda a disparidade percebida entre os currículos de cada escola. Desse modo, a dificuldade em compreender esse modelo educacional, a rapidez com que ele vem sendo implantado nas diversas regiões do país, a preocupação quanto à qualidade e eficiência do ensino bilíngue ofertado pelas escolas e, ainda, a dúvida quanto a sua legitimação, nos leva aos seguintes questionamentos:

- Quais leis legitimam a educação bilíngue no Brasil?
- Qual a estrutura do programa de educação bilíngue da escola pesquisada, a saber: modelo, tipificação e abordagem metodológica?
- Existe um diálogo entre o projeto bilíngue da escola e a proposta de interculturalidade para o ensino de Língua Inglesa apresentada pela BNCC?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender aspectos lacunares, pautados em política linguística e educação bilíngue no âmbito de uma escola bilíngue no interior da Bahia. Assim sendo, frente a um quadro de crescimento tanto na procura, quanto na oferta do ensino bilíngue, faz-se necessária uma investigação sobre os pilares que legitimam esse ensino no Brasil, uma vez que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), até então, reconhece apenas a educação intercultural indígena como um modelo educacional bilíngue. Esta pesquisa ainda se justifica pela necessidade de se compreender a estrutura de uma escola bilíngue, com seus aspectos tais como carga horária, metodologia, ambiente, e a formação de seus professores. Num tempo em que a aprendizagem de um segundo idioma se tornou uma espécie de *commodity*<sup>6</sup>, é extremamente importante que

<sup>4</sup> Revista eletrônica: <http://www.revistaeducacao.com.br/expediente/>

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre a ABEBI acesse: [www.abebi.com.br](http://www.abebi.com.br).

<sup>6</sup> Palavra em inglês que significa mercadoria.

pais, alunos e mesmo professores tenham consciência do que realmente significa a proposta de educação bilíngue, para que possam, a partir disso, examinarem de forma mais criteriosa consciente, se as escolas que oferecem esse tipo de educação a fazem com eficiência, ou se apenas se utilizam do termo como *merchandising*<sup>7</sup> no momento de propagarem o nome de sua instituição, a fim de seduzir o maior número de alunos, logo, seus futuros clientes.

Assim sendo, a relevância social desta pesquisa reside no fato de promover a discentes e docentes de inglês como língua estrangeira<sup>8</sup> uma percepção crítica sobre as políticas públicas que envolvem o ensino dessa língua além de uma compreensão acerca da organização dos programas de educação bilíngue e como eles se adequam a proposta de educação intercultural apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta pesquisa está ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), uma ciência social e autônoma, voltada para a resolução de problemas de uso da linguagem tanto dentro, quanto fora da sala de aula. De natureza interdisciplinar, ela se caracteriza por uma constante reflexão e reformulação de suas bases epistemológicas em um campo de hibridismo teórico e metodológico. Para Moita Lopes (1996), a LA consegue ser uma área abrangente por abarcar as Ciências de um modo geral, e isso inclui áreas da Psicologia, Sociologia, Antropologia e Teoria Educacional, sempre objetivando a descoberta de novas formas e novos caminhos para se fazer pesquisa.

O fator determinante pela escolha da Linguística Aplicada como norte para este trabalho está no fato de que as discussões sobre políticas linguísticas, ensino de línguas, formação de professores, estão no cerne dos debates em LA, logo, a utilização de um arcabouço teórico e metodológico fundamentado nessa ciência, se torna extremamente necessário para a construção e execução desta pesquisa. Desse modo, para tentar compreender o contexto pesquisado, o aporte teórico deste trabalho encontra-se respaldado por autores, tais como Moita Lopes, Rajagopalan (2013), Hornberger (1991), Backer (2001), Garcia (2009) entre outros. E, com base em tais teóricos, percebemos que o estudo sobre política linguística e educação bilíngue constitui-se um desafio, em uma sociedade que clama por soluções práticas e isso nos impulsionou a desenvolver o presente estudo junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL - UESB).

---

<sup>7</sup> Conjunto de atividades e técnicas mercadológicas que dizem respeito à colocação de um produto no mercado em condições competitivas, adequadas e atraentes para o consumidor.

<sup>8</sup> Os termos Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Segunda Língua (ISL) são tomados aqui, como sinônimos.

## OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo como contexto da pesquisa as políticas linguísticas e a educação bilíngue, de uma escola bilíngue do interior da Bahia, adotamos como objetivo geral da nossa pesquisa:

### **Objetivo geral**

- Compreender até que ponto as políticas linguísticas influenciaram na elaboração e desenvolvimento de um projeto de educação bilíngue, bem como entender sob quais bases metodológicas esse projeto, implementado em uma escola de ensino fundamental 2, no interior da Bahia, se fundamenta.

A partir do objetivo geral, outros de cunho mais específicos se fazem necessários para responder as perguntas de pesquisa, são eles:

### **Objetivos específicos**

- Compreender como funciona o ensino/aprendizagem em uma escola bilíngue;
- Observar os aspectos metodológicos do ensino bilíngue com base no Projeto Bilíngue proposto pela instituição;
- Discutir as leis que legitimam o ensino bilíngue no País;
- Identificar como se encontram organizados os programas de educação bilíngue na atualidade.
- Perceber aspectos convergentes e/ou divergentes entre o projeto bilíngue da escola e a proposta de interculturalidade apresentada pela BNCC ao ensino de línguas.

Quanto aos pressupostos metodológicos que norteiam este trabalho, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfico/documental. A pesquisa bibliográfica nos possibilitou o acesso a literatura já realizada sobre o tema, o que consideramos relevante para a compreensão do mesmo, uma vez que pudemos ponderar e analisar os pontos convergentes e divergentes entre os diversos autores que pesquisam o ensino bilíngue. Quanto à pesquisa documental, por ser

realizada sobre fontes primárias, ela nos proporcionou o acesso e a análise de documentos oficiais relativos ao ensino de Língua Inglesa no Brasil, a exemplo das LDB, extremamente importantes à realização deste trabalho. Ainda por levar em consideração, não apenas conhecimentos sistematizados, mas as opiniões e a realidade dos entrevistados, também foi necessário considerar uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de viés etnográfico.

Quanto à sua organização, este trabalho de dissertação está estruturado em quatro capítulos, aos quais se articulam à introdução, às considerações finais, às referências, aos apêndices e aos anexos.

No CAPÍTULO 1 discorremos sobre a metodologia utilizada, trazendo uma visão ampla da pesquisa, descrevendo os aspectos metodológicos constituintes do estudo, sendo eles: o tipo de investigação, o contexto da pesquisa, os critérios que foram adotados na seleção dos informantes, a descrição do perfil dos sujeitos, os instrumentos para o cotejamento de dados e também os procedimentos que direcionam a análise e interpretação desses dados.

No CAPÍTULO 2, explicitamos o tema política linguística e o ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil, observando a forma como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB abordam esse ensino, além de observar a existência ou não de artigos que legalizem a educação bilíngue no país. Também discutimos a proposta de interculturalidade para o ensino de línguas, apresentada pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de perceber se o projeto da escola se harmoniza com essa proposta.

No CAPÍTULO 3, que tem por título “Educação Bilíngue”, mencionamos pormenorizadamente o embasamento teórico necessário às discussões e à compressão desse tema, salientamos as diversas definições entre modelos e tipos de programas que compõem esse ensino, trazendo em destaque o CLIL, por ser o programa que estrutura o Projeto Bilíngue da escola pesquisada.

No CAPÍTULO 4, intitulado EM BUSCA DE RESPOSTAS, descrevemos os procedimentos que utilizamos para analisar os dados gerados, bem como a forma como discutimos esses dados obtidos mediante cada instrumento. A discussão se dá por meio da análise do projeto bilíngue da escola, em conjunto com as entrevistas e questionários respondidos pelos participantes da pesquisa (professores, coordenadora e diretora), a fim de promover uma comparação entre o que está escrito no projeto da escola e como ele realmente acontece na prática.

Nas CONCLUSÕES, apresentamos as respostas às perguntas que motivaram a realização desta pesquisa e, a partir delas, elencamos pontos relevantes para se refletir a

necessidade de promover uma percepção crítica sobre as políticas públicas que envolvem o ensino de Língua Inglesa no país, bem como os elementos essenciais à distinção entre uma educação bilíngue apenas como Commodity e uma educação bilíngue realmente eficaz. Além de discutir pontos relevantes para que um projeto com esse modelo educacional contemple dentre outras coisas a formação de um sujeito intercultural, como preconiza a nova BNCC.

## CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO

### 1.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve a metodologia aplicada na realização da investigação. Organizado em seções, cada pressuposto que fundamenta a natureza investigativa é devidamente detalhado: a metodologia de pesquisa, escolhida conforme os objetivos traçados, os instrumentos, os critérios selecionados para a geração dos dados e os procedimentos necessários e adequados à triangulação e interpretação dos dados obtidos.

Para conferir credibilidade e validade acadêmico-científica a este estudo, algumas etapas relevantes foram realizadas. A primeira foi o contato com a diretora da escola a ser pesquisada, onde lhes fora apresentado o objeto de pesquisa e solicitada a permissão para a realização do trabalho dentro da instituição. Em seguida, foi entregue aos voluntários participantes da pesquisa, a saber: os professores, as coordenadoras e a diretora, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que se encontra no apêndice A, com o qual os informantes declaravam conhecer a natureza da pesquisa, assim como as condições relativas às suas participações, como, por exemplo, o fato de que poderiam desistir de participar a qualquer momento sem que isso lhes custasse nenhum tipo de constrangimento. Também lhes fora explicado que não era permitido nenhuma identificação e que a divulgação de qualquer informação obtida por meio de sua participação se daria apenas no âmbito acadêmico. Dessa forma, tendo compreendido tudo o que dizia respeito a suas participações no estudo, cientes de seus direitos e deveres, para com o desenvolvimento do trabalho que lhes havia sido apresentado, os sujeitos participantes assinaram o TCLE.

### 1.2 *LOCUS* E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *locus* desta pesquisa foi uma escola bilíngue em uma cidade do interior da Bahia, que oferece os ensinos fundamental e médio, e os sujeitos deste estudo foram 05 professores, 01 coordenadora, idealizadora do projeto bilíngue do curso, e 01 diretora da escola. Totalizando 07 sujeitos. Ressaltamos que a coordenadora também responde como participante na categoria professores, já que ela, além de coordenar, atua como docente na instituição.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizamos nomes fictícios para representá-los. Segue, abaixo, o QUADRO 1, onde apresentamos os seus nomes sua função/cargo, a sua formação e tempo de trabalho/ensino.

**Tabela 1:** Nomes fictícios dos participantes do estudo

Nome	Cargo/ função	Formação	Disciplina/ Área de atuação
1. Tom	Professor	Graduado em Ciências da Computação	Inglês e STEM
2. Sandra	Professora	Graduada em Secretariado Executivo. Pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa e Literatura Norte-Americana e Pós-graduanda em Tradução e Interpretação em Inglês.	Inglês para 9ano, Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.
3. Marcia	Professora	Graduada em História e em Letras Modernas. Especialista em História e Memória; Inglês como Língua Estrangeira.	Língua Inglesa
4. Elaine	Professora	Terceiro grau incompleto	Revisão de matemática, 6º. e 7º. Ano.
5. Sheila	Professora	Graduada em Letras com Inglês	Língua Inglesa 6º e 7º ano
6. Viviane	Coordenadora	Terceiro grau incompleto.	Coordenação do Projeto Bilingue da Escola

**Fonte:** Próprio autor

### 1.3 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A seleção dos participantes deste estudo teve início primeiramente com uma reunião com a diretora e a coordenadora da escola, onde pudemos apresentar a proposta do projeto de pesquisa, detalhadamente, e solicitar a permissão para que pudéssemos desenvolver a pesquisa na instituição. Depois de eliminadas todas as dúvidas relacionadas ao projeto a permissão fora concedida.

Na etapa seguinte enviamos uma declaração a ser assinada por todos os participantes voluntários. A diretora nos explicou que de todo o quadro de professores da escola, apenas 5 deles trabalhavam diretamente com o ensino bilíngue. Sendo assim, selecionamos esses 5, uma vez que estariam aptos a contribuir com o desenvolvimento e objetivo da pesquisa. Das 3

coordenadoras existentes na instituição, selecionamos aquela que além de coordenar o projeto bilíngue, ajudou na sua elaboração e implementação.

#### 1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados foi realizada a partir de da utilização de 3 instrumentos:

- (1) Questionários - aplicados com a coordenadora e professores participantes da pesquisa, com objetivo de compreender a metodologia aplicada pelos professores no modelo de educação bilíngue da escola, entender a estrutura do projeto bilíngue implantado pela instituição, bem como compreender sobre quais bases legais ele se fundamenta.
- (2) Entrevistas - aplicadas aos mesmos participantes do questionário, com o objetivo de perceber algum dado relevante que tenha passado despercebido, além de permitir aos participantes uma maneira menos formal de se expressar e uma oportunidade de perceber dados não sistematizados.
- (3) Levantamento bibliográfico e documental – realizado com o intuito de gerar dados importantes sobre as políticas linguísticas concernentes ao ensino de LI no Brasil.

A seguir descreveremos os critérios para a elaboração de cada um desses instrumentos:

#### 1.5 CRITÉRIO UTILIZADO PARA A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

O critério utilizado para a elaboração dos questionários foi a escolha de um modelo de questões abertas, já que esse tipo de pergunta oferece ilimitadas possibilidades de respostas ao informante e lhe permite a utilização de uma linguagem própria.

A construção do questionário passou ainda por alguns cuidados considerados fundamentais para a obtenção de um bom resultado:

- a) As perguntas foram formuladas de maneira a serem claras, objetivas. Evitando assim qualquer confusão em relação ao seu entendimento ou a possibilidade de mais de uma interpretação, inviabilizando a interpretação desse determinado dado;
- b) Os questionamentos levavam em consideração as preferências do interrogado, bem como o nível de informação dele. Por exemplo: o questionário feito para as professoras participantes, não foi o mesmo aplicado à coordenadora, tendo em vista os diferentes

contextos vividos individualmente por cada participante no ambiente escolar e o nível de informações as quais esses eram expostos;

- c) Foi tomado um cuidado para que as perguntas não sugerissem respostas, objetivando extrair maior originalidade possível das informações recebidas, evitando a contaminação com eventual postura ainda que subliminar por parte do entrevistador.
- d) Outro ponto observado foi o cuidado de elaborar um número de questões que fossem suficientes para ter as respostas necessárias ao desenvolvimento das pesquisas e ao mesmo tempo não deixar o participante entediado e desestimulado na hora de responder.

As questões elaboradas (APÊNDICE B/ C) giravam em torno de pontos centrais e que, certamente, pertenciam ao domínio de todos os participantes:

- ✓ Formação profissional;
- ✓ Metodologia aplicada em sala de aula;
- ✓ Conhecimento do currículo escolar;
- ✓ Conhecimento sobre o projeto político pedagógico da instituição;
- ✓ Visão geral sobre a temática: Educação bilíngue.

## 1.6 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram preparadas observando alguns pontos importantes elencados por Lakatos (1996). São eles:

- 1- O participante da entrevista deve ter conhecimento sobre o tema, ou que esteja inserido no contexto abordado pelas questões.
- 2- É importante observar a disponibilidade de tempo do entrevistado e, dessa forma, marcar com antecedência o dia, local e horário da entrevista, assegurando-se de que não será inoportuno e de que será bem recebido;
- 3- O entrevistado precisa ter segurança quanto o segredo de sua identidade;
- 4- Elaboração de um roteiro com perguntas relevantes e concernentes ao tema, evitando com isso perda de tempo e material.

Com base em Lakatos (1996), escolhemos como modelo, as entrevistas semiestruturadas, uma vez que elas permitem a combinação de perguntas abertas e fechadas. Algumas perguntas foram pré-definidas, mas a ideia é que elas fossem abordadas dentro de um

contexto bem informal. Tomamos um cuidado para que as perguntas fossem bem direcionadas e claras o suficiente para que a conversa, mesmo de caráter informal, não fugisse ao tema proposto, permanecendo dentro do contexto da entrevista. Ao evitar um volume de informações desnecessárias ficava mais fácil seguir um direcionamento maior para tema. Procuramos lançar mão da elasticidade temporal que esse tipo de entrevista nos proporciona, o que me garantiu uma cobertura mais abrangente sobre determinados assuntos, observando é claro, em contrapartida, o cuidado para não exceder o tempo aceitável para uma “conversa”.

Apostamos em uma interação maior com o entrevistado, buscando uma maior espontaneidade nas respostas, o que nos permitiu abordar assuntos que fossem um pouco mais complexos para eles, mas que eram relevantes para nossa pesquisa.

## 1.7 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Como critério para análise documental foram selecionados os textos oficiais que correspondem as Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já vigentes e ainda atuais no País, a saber: as LDB de 1961,1971 e 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implanta em 2017 por meio de uma medida provisória, e ainda o projeto bilíngue da escola pesquisada.

A análise procurou verificar a presença, ou não, de artigos relacionados ao ensino de Língua Inglesa no Brasil e compreender a forma como ensino de Língua Inglesa se configura dentro desses artigos, baseado nisso, foi traçado um quadro da relevância que o ensino de LI tinha para o Governo, nos diferentes períodos nos quais esses documentos vigoravam/vigoram. Além da análise das LDB e da BNCC também analisamos o Projeto Bilíngue da escola, com um intuito de perceber os pontos de convergências entre esses, bem como as leis nas quais ele se baseia.

A análise realizada no projeto bilíngue da escola seguiu algumas etapas importantes. Após separarmos o projeto por seções, conseguimos realizar uma análise mais detalhada uma vez que foi possível, dessa forma, entender como o projeto se estruturava e de que maneira cada seção contribuía para o desenvolvimento do projeto como um todo.

Assim, traçamos os seguintes critérios de análise:

- Contexto;
- Objetivos;
- Classificação quanto ao Modelo de educação bilíngue;
- Classificação quanto ao Tipo de educação bilíngue;

- Metodologia;
- Adequação a proposta de educação intercultural apresentada pela BNCC;
- Leis nas quais o projeto se ancora.

## 1.8 CRITÉRIOS PARA A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para a realização da triangulação dos dados consideramos a análise de três pontos relevantes, I Legitimação, II Adequação do projeto a BNCC e III Estrutura do projeto bilíngue: teoria/prática. Pontos estes que constituíram a base sobre a qual essa pesquisa fora construída.

## 1.9 OS DADOS GERADOS

A geração dos dados através dos instrumentos: levantamento bibliográfico e documental, questionários, entrevistas, se estendeu por um período de 5 (cinco) meses iniciando-se em Março de 2018 e finalizando em Julho do mesmo ano.

A análise dos dados teve a seguinte ordem: primeiro analisamos o projeto bilíngue da escola, em seguida os questionários, e por fim fizemos a análise das entrevistas. De posse desses dados gerados procedeu-se a triangulação, que também foi realizada com base nos três instrumentos de pesquisa utilizados, Projeto Bilíngue da escola, questionários e entrevistas.

Enfatizamos que a escolha dos três instrumentos de pesquisa foi feita pensando na sua capacidade de gerar os dados necessários para que pudessem ser cruzados através da técnica de triangulação, uma vez que ela permite a comparação dos dados de diferentes tipos, ao comparar as concordâncias e/ou disparidades entre as perspectivas do pesquisador e os recursos que validam sua teoria (BORTONI RICARDO, 2008).

## 1.10 O NOSSO ESTUDO

Diante do exposto, o nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativista, de viés etnográfico, por levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado (MOITA LOPES, 1996). O presente estudo está contextualizado na área da Linguística Aplicada, que conceitua a língua como prática social. Desse modo, concebemos fazer LA, quando trabalhamos com o conceito de língua em uso.

Dessa forma, entendemos que interpretar os dados gerados por meio desta pesquisa, exigiu o cuidado de ver e rever várias vezes, e dos mais variados ângulos existentes, a fim de conferir a maior credibilidade possível às interpretações que advirem dessa observação. Contudo, é importante ressaltar que o trabalho etnográfico só ocorreu após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob CAAE número 85027518.2.0000.0055 (APÊNDICE B).

### 1.11 A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO APLICADA AO CONTEXTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Muitas vezes, ao olhar para espaços de aprendizagem de línguas, os classificamos como sendo espaços comuns, semelhantes. Não percebemos as diferenças, os detalhes e mesmo, as sutilezas entre uma escola e outra, uma sala e outra. E são esses detalhes, diferenças e sutilezas que servem como matéria prima para a etnografia. As diferenças estruturais e organizacionais provocadas por um grupo ou participantes de cada ambiente são caras ao estudo etnográfico que se utiliza desses itens como forma de compreensão do objeto, campo de estudo.

Sobre esse tema Lucena (2012) pontua que,

Compreender o que acontece em cada cenário específico e entender que o significado que os participantes atribuem as suas práticas sociais durante variados tipos de interação é o objeto principal da etnografia, cuja perspectiva propõe que pesquisadores procurem fazer com que o familiar se torne estranho. Através de descrições densas dos eventos, pertinentes para as vidas das pessoas envolvidas nos contextos investigados, os significados das práticas vão se descortinando (LUCENA, p.119, 2012).

Dessa forma, os estudos de cunho etnográfico, como o nosso, que são realizados no contexto escolar, são marcados pelo contato direto do pesquisador com o objeto/situação pesquisada; fato que proporciona ao estudioso a oportunidade de poder interpretar todo o conjunto de processos que integram a convivência e as experiências individuais e coletivas de cada participante do contexto investigado; e esse, certamente, foi um dos pontos relevantes para que decidíssemos utilizar a pesquisa de cunho etnográfico em nosso estudo.

Erickson (2003) argumenta que esse tipo de abordagem, quando utilizada, permite a sistematização daquilo que não foi documentado, revelando, descrevendo e interpretando tanto as ações quanto os significados que os envolvidos na pesquisa atribuem as aulas e no desenrolar do processo como um todo. Além dessa sistematização de conhecimentos, apontada por Erikson, a pesquisa etnográfica também desempenha um papel importante na elaboração das políticas linguísticas. Sobre esse papel, Lucena (2012) afirma que,

Essa opção metodológica pode contribuir, entre outros aspectos, para tornar os documentos oficiais mais sensíveis ao contexto, ao mesmo tempo em que pode estabelecer parâmetros para uma educação linguística que respeite todos os seguimentos envolvidos no processo educativo (LUCENA, p.119, 2012).

Seguindo o seu pensamento Lucena (2012) acredita que,

a etnografia ocupa um lugar de destaque na compreensão das políticas educacionais. No ensino/aprendizagem de línguas, em especial, pesquisadores que desenvolvem pesquisa nessa perspectiva podem contribuir para a dissolução de tensões e desafios existentes entre as políticas governamentais e a área, uma vez que a abordagem etnográfica nos faz compreender as profundas transformações que vêm ocorrendo na sociedade ocidental (LUCENA, p.120, 2012).

A esse respeito, Canagarajah (2005) já sinalizava que as pesquisas que se propunham compreender as relações entre as leis, diretrizes, resoluções e o contexto para os quais as políticas linguísticas educacionais eram elaboradas não poderiam ser simplesmente descritivas, já que elas não podem ser mediadas mediante visões individualizadas de cada pesquisador.

A etnografia possui um papel relevante na compreensão das políticas educacionais, sobretudo, aquelas voltadas ao processo ensino/aprendizagem de línguas. Ela coloca em cheque as políticas governamentais e os reais problemas existentes no ensino. As pesquisas que são desenvolvidas dentro dessa perspectiva, certamente, contribuem de forma eficaz para dissolução de problemas que surgem no espaço que divide a teoria e a prática nesse processo educacional.

## 1.12 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Considerando a natureza desta investigação, a metodologia utilizada ainda encontra-se respaldada por uma pesquisa bibliográfica e documental. Fonseca (2002) define a pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, compreende-se que a pesquisa bibliográfica é realizada através de material já elaborado, sendo os principais, livros e artigos científicos. Embora quase todo estudo exija

trabalho dessa natureza, Gil (1999) aponta que existem pesquisas que são desenvolvidas exclusivamente por meio de fontes bibliográficas.

Cervo e Bervian (1983) também apresentaram a sua definição de pesquisa bibliográfica, segundo os autores, ela:

[...]explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO E BERVIAN, 1983, p. 55).

A pesquisa bibliográfica é bastante comum no campo das ciências humanas e sociais, por conta do estatuto epistemológico que compõe sua estrutura. Ela objetiva a compreensão das principais contribuições teóricas formuladas a respeito de um determinado tema ou problema, levando em consideração tudo o que já fora produzido a respeito. Em outras palavras, Horn et al. (2001) pontua que,

É a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres. [...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema: objeto de investigação (HORN et al.2001, p. 10).

Outro ponto a ser destacado é que a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida independente ou como parte integrante de outra pesquisa. O que amplia ainda mais as potencialidades de seu uso, tornando-a tão aceitável entre a grande maioria dos pesquisadores. Gil (2007) afirma que os exemplos que mais se assemelham a esse modelo de pesquisa são sobre investigações, ideologias e sobre pesquisas que estudam a variedade de posicionamentos a cerca de um problema.

Além de bibliográfico, nosso estudo é, também, documental pelo fato de a fonte principal da pesquisa documental ser documentos, que podem não apenas ser aqueles impressos, mas qualquer outros como por exemplo, fotos jornais, gravações filmes, áudios, documentos legais, desde que esses não tenham sofrido nenhum tratamento analítico, devendo estar em seu estado bruto, original. Fonseca (2002) contribui com a definição da pesquisa documental, apontando algumas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. Para o autor,

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e

artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A utilização de documentos em pesquisas é considerada algo extremamente importante no ramo da ciência, sendo que a quantidade e a qualidade de informações que se pode extrair e resgatar desses documentos é o que justifica seu uso nas mais diversas áreas das Ciências Humanas e também Sociais. A pesquisa documental ainda possibilita que se amplie a compreensão de um objeto, no qual exija, para a efetivação do seu entendimento, uma contextualização sociocultural e histórica.

De acordo com Cellard (2008),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, p. 295, 2008).

Outro ponto importante que justifica o uso dos documentos em pesquisa é o fato de que eles podem permitir que se acrescente a dimensão temporal a compreensão social. A análise dos documentos favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de grupos, conceitos, indivíduos, mentalidades, práticas, comportamentos, entre outros. (CELLARD, 2008).

Assim sendo, o nosso trabalho é bibliográfico por utilizar como objeto de análise diversas fontes bibliográficas que discorrem sobre o tema e, de igual forma, documental por trazer para o centro de nossas discussões dados gerados através da análise de documentos oficiais como decretos de leis que tratam da implementação e das diretrizes relacionadas ao ensino de Inglês como língua estrangeira em nosso país a exemplo das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e etnográfico porque não apenas descrevemos como também interpretamos as impressões que os indivíduos participantes possuem a respeito da temática pesquisada.

### 1.13 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa e descrevemos as etapas percorridas na realização deste estudo: o contexto da pesquisa, os critérios para seleção dos informantes, os critérios para a elaboração dos questionários e entrevistas, perfil dos sujeitos e os instrumentos para a geração de dados, além de descrevermos os tipos de pesquisa aplicados durante o desenvolvimento deste trabalho.

No capítulo seguinte fizemos um levantamento histórico do ensino de língua Inglesa no país, desde o período imperial até os dias atuais, observando como o ensino de LI era abordado nos documentos oficiais estabelecidos pelas políticas linguísticas, a saber, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetivando perceber algum traço de legitimidade ou alguma brecha nessas leis que permitam a implantação de um modelo de educação bilíngue no Brasil.

## **CAPÍTULO 2 – POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

Neste capítulo discutimos o tema política linguística e o ensino de Língua Inglesa no Brasil, além de observar a forma como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB apresentam essa temática e a existência de artigos que respaldem a educação bilíngue no país. Também discutimos a proposta de interculturalidade para o ensino de língua inglesa, apresentada pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de perceber se o projeto da escola contempla essa nova proposta.

### **2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA: APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS**

Oliveira (2009) pontua que nos dias atuais, ao problematizar a função do ensino de línguas, corre-se o risco de gerar a falsa ilusão de que esse seja um fenômeno recente quando, de fato, o interesse pelo ensino e, de igual forma, pela aprendizagem de um novo idioma, remota o século IX D.C. A política linguística, doravante (PL), é parte integrante do ensino de língua, seja ela materna, ou segunda língua, ainda que esse fato não seja reconhecido como tal. Na verdade, é a política linguística que norteia os objetivos e as prioridades do ensino de línguas. Nesse sentido, Rajagopalan (2013) pontua que, ela, invariavelmente, baliza os rumos e as guinadas ocasionais desse processo, ao afirmar que:

Como uma área de estudos reconhecida e institucionalizada como tal, a política linguística tem mais ou menos meio século de existência. Mas a verdade é que, conforme já salientamos, a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões importantes no que tange às políticas educacionais de forma geral (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145).

Isso significa dizer que, há séculos e, mesmo hoje, a Língua e aspectos que giram em torno dela (objetivos, aprendizagem, ensino, por exemplo), sempre estiveram envolvidos em questões relacionadas à política e, conseqüentemente, poder, como afirma Rajagopalan (2013), ao comentar a frase de Joseph (2006), “a linguagem é política de cabo a rabo”.

[...] o autor não está dizendo que a linguagem não comporta uma dimensão política em acréscimo a todo o resto que se crê que ela possui; ele está defendendo que a linguagem é constitutivamente e, por conseguinte, indissociavelmente, política (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145).

Silva (2017), analisando esse ponto de vista de Rajagopalan (2013), menciona que,

Nesse caso, isso demonstra que, mesmo antes da existência de quaisquer leis que regessem o ensino e aprendizagem de uma língua, ela já possuía no DNA de sua conjuntura traços marcantes e até mesmo dominantes de uma concepção política: língua, política e poder, jamais deixaram de ser uma tríade, e seu surgimento, propagação e desenvolvimento sempre se apoiaram uns nos outros. (SILVA et al. 2017, p. 05).

Comungamos do mesmo pensamento dos autores em relação a língua. Ela, em seu processo de concepção e desenvolvimento jamais se dissociou das conjecturas políticas que regem um determinado povo, em um determinado tempo histórico, seja ele qualquer que tenha sido.

Nas últimas décadas, o número de estudos que foram realizados baseados no tema política linguística aumentou verticalmente, estudos que não se originaram no território brasileiro, mas que passaram a ser considerados extremamente importantes por pesquisadores do mundo todo. No Brasil, nomes como Rajagopalan (2013) e Moita Lopes (2013) são alguns exemplos.

O que nos chama a atenção nesse fenômeno é o fato de que, mesmo passando a ser um tema discutido, estudado e analisado de forma tão recorrente nos últimos tempos, ele ainda se depara com dois pontos fundamentais: de um lado, aqueles que desconhecem sua existência, ou a confundem com o emaranhado de outras políticas existentes e, do outro, o esforço de diversos autores como Calvet (2007) e Johnson (20013), além dos citados anteriormente, para apresentar definições desse termo cercado de complexidade.

São diversos os conceitos existentes para o termo Política Linguística, sendo que a maioria desses dialogam entre si. Tomamos como base, Rajagopalan (2013) que define PL como algo que vive em movimento, transformação, como a própria língua.

Para o autor:

[...] a arte de conduzir a governança ou administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 21).

Em conformidade com Rajagopalan, Calvet (2007) pontua que política linguística é, na verdade, a responsável por tomar as grandes decisões relacionadas à língua e a sua relação com a sociedade. Em 2002, esse autor já afirmava que PL seria “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s), vida social e planejamento linguístico, a

implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato.” (CALVET, 2002, p. 133).

Autores como McCarty (2011), ao conceituar PL, utilizam os termos **social** e **sociedade** para se referirem ao tratamento que precisa ser dado às línguas. Para ele Política Linguística não se dissocia de língua e sociedade, fundamentando-se na interatividade entre as pessoas. "Eu caracterizei a política linguística como um processo complexo e como modos de interação humana, negociação e produção mediada por relações de poder"<sup>9</sup>. (McCARTY, 2011 *apud* JOHNSON, 2013, p. 6 / Tradução nossa).

Ao se referir à inter-relação existente entre **política linguística** e **identidade**, Hamel (1988) afirma que as políticas linguísticas geram transformações na identidade cultural dos grupos sociais. Esse é um ponto de vista do qual também compartilhamos, pois entendemos que a PL promove transformações na base interpretativa desses grupos por meio de mudanças nas referências culturais, na interação e na interpretação que eles fazem do mundo.

## 2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS E O DESCOMPASSO DA PL NO BRASIL

É notável que, nas últimas décadas, o campo de ensino de línguas, assim como o interesse do brasileiro pela aprendizagem de um novo idioma se ampliaram de forma significativa. Contudo, na outra extremidade dessa realidade, o desenvolvimento da política linguística no Brasil, não acompanhou a mesma evolução desse processo.

Sobre a atual PL adotada em nosso país, Rajagopalan (2013, p. 152) enfatiza que “Curiosamente o que falta ainda e de forma bastante acentuada é uma política clara e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.” Dessa forma, o descompasso entre o ensino de LI e as políticas linguísticas se tornou um dos maiores entraves para a existência de um ensino/aprendizagem de línguas realmente eficaz.

O autor ainda segue defendendo que as políticas linguísticas existentes no Brasil precisam parar de utilizar como parâmetros aquilo que vem do exterior e assumir um espírito mais crítico para avaliar as proposições assumidas pelos outros países, bem como compreender que possuímos capacidade para elaborar propostas com base em nossa realidade e que atendam as demandas apresentadas por ela.

---

<sup>9</sup> Citação na versão original: “I have characterized language policy as a complex process [and as] modes of human interaction, negotiation, and production mediated by relations of power.” (McCARTY, 2011 *apud* JOHNSON, 2013, p. 6).

Outro ponto criticado por Rajagopalan (2013, p.155) se relaciona a utilização, por parte do Brasil, das metodologias de abordagens tanto gerativistas quanto comunicativas que, segundo ele, giram sempre em torno do “falante nativo”. Fato que popularizou a mercantilização do ensino do inglês, transformando-o “em algo bem mais precioso do que o petróleo do mar do norte”.

Assim sendo, entendemos que priorizar o inglês do “falante nativo” é trazer para dentro da política linguística propostas que se identificam com características e mesmo problemas que dizem respeito a outros países, logo, são propostas que certamente não se adequam ao Brasil, uma vez que não contemplam nossa realidade.

Diante dos conceitos apresentados, não é difícil perceber que política linguística é um termo cujos significados ultrapassam definições e limites, mas que de forma geral, acabam professando o mesmo envolvimento com as questões ligadas a poder, sociedade e cultura. Contudo, para este estudo tomamos como base o conceito apresentado por Rajagopalan (2013), entendendo que a Política Linguística serve como norteadora dos objetivos e prioridades do ensino de línguas.

Na próxima seção, trazemos uma análise do ensino de Língua Inglesa nas LDB existentes no país e discutimos a proposta de um ensino de línguas fundamentado na interculturalidade, apresentado pela BNCC.

### 2.3 LDB DE 1961 E A LDB DE 1971, PROGRESSO OU SEMELHANÇA?

Nesta seção, analisamos a LEI Nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961 em conjunto com a LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lembrando que, neste estudo, consideramos as LDB originais, ou seja, a primeira versão de cada, uma vez que todas elas passaram por diversas modificações, ou tendo artigos revogados ou sendo implementadas por Medidas Provisórias. Optamos por uma disposição conjunta pela constatação de que, em ambas, o Ensino de Língua Estrangeira deixa de ter seu espaço garantido na matriz curricular, passando a ser encaixado (isso caso fosse escolhido) entre uma das disciplinas optativas, o que aos olhos de muitos alunos, passou a ser encarada como um papel secundário, não reprovatório. Não que esse seja o objetivo de qualquer disciplina, mas que todas possam ser vistas em pé de igualdade e consideradas tão importante quanto.

É interessante perceber que, ao longo dos textos oficiais citados, o adjetivo **optativo** aparece com certa frequência, quando se refere ao currículo disciplinar a ser adotado. Vejamos alguns dos exemplos:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter **optativo** que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

Organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

Permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas **optativas** para integrarem o currículo de cada curso;

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter **optativo** no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais. Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser **optativas** e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas **optativas**, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série (BRASIL, 1961)

Ao analisarmos a LDB de 1971 percebemos que ela em nada difere da anterior, em relação ao ensino de línguas, ficando claro que ambas retiraram o ensino obrigatório de línguas estrangeiras nas escolas públicas do país.

Dessa forma, retomamos a voz de Oliveira (2009) quando ele afirma que o ensino e aprendizagem de línguas estão interligados aos objetivos e ao contexto histórico de uma nação, o que nos leva a refletir: com um mundo que acabara de sair de uma Segunda Guerra Mundial e com ela a existência de uma diáspora sem precedentes; com o Brasil trabalhando na construção, expansão e consolidação dos laços culturais e econômicos com os Estados Unidos da América; com a necessidade e desejo de aprender inglês ganhando proporções gigantescas por parte dos jovens e trabalhadores que julgavam estar implementando seu currículo; com a chegada de milhares de japoneses, italianos, alemães entre outras nações ao nosso território. Diante do exposto, questionamos: com qual objetivo aqueles que formularam as Leis de

Diretrizes e Bases da educação do nosso País, naquela época, resolveram retirar a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do sistema público educacional?

Paiva (2003) afirma que a desobrigatoriedade do ensino de Línguas nas escolas públicas em contraponto com a procura cada vez maior pelo ensino de línguas, foi um dos principais motivos para o aumento dos cursos particulares de ensino de língua estrangeira e um ponto extremamente negativo para o sistema educacional brasileiro que, nesse sentido, serviu para aumentar ainda mais a desigualdade social em nosso país, tendo em vista que poucos eram aqueles que poderiam pagar por um curso de línguas particular que, até hoje, continua cobrando preços exorbitantes, inacessíveis a quase toda população do país. Ela prossegue:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p.57).

Não é difícil perceber que essa constatação de Paiva (2013) ainda se constitui uma realidade e se reverbera dia após dia nos sonhos de muitos brasileiros. “Aprender um segundo idioma é coisa para rico,” dizem os mais velhos. “Aprender um segundo idioma ainda é um grande sonho”, dizem os mais novos.

Mesmo percebendo que esse quadro tem mudado ao longo do tempo, ele ainda o faz em câmera lenta, ao passo que o processo de integração global, no qual o mundo se encontra, continua cada vez mais acelerado.

#### 2.4 LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, UM RECOMEÇO?

Analisamos a LDB de 1996 separada das outras porque ela traz uma novidade em relação ao ensino de idiomas. Ela devolve à educação básica pública o ensino de línguas estrangeiras, sinalizando a **obrigatoriedade** da inclusão de pelo menos uma língua adicional. E, com isso, deixa claro que os currículos escolares podem escolher mais uma língua, se assim quiserem, com a ressalva de que esta deveria ser escolhida de acordo as possibilidades da instituição, como pode ser observado, a seguir,

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Esse §5º levanta alguns questionamentos: Se é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, como preconiza a constituição, não seria contraditório atribuir à instituição escolar o dever de ensinar um segundo idioma de acordo as suas possibilidades? Não compete a ele, o Estado, o dever de promover essas possibilidades? Não é dele a obrigação de gerar as condições necessárias para que essa escola exista a fim de fazer cumprir o que a Constituição institui como seu dever, que é o oferecimento de uma educação de qualidade?

Problematizar esse termo **possibilidade**, aqui, implicaria questionar toda a estrutura que envolve o Sistema Educacional Brasileiro, desde os políticos que elaboram e votam as leis que direcionam os caminhos do ensino em nosso país, àqueles ribeirinhos que levam horas atravessando o rio Amazonas para chegarem a escola mais próxima que muitas vezes se encontra sob condições nada favoráveis à aprendizagem.

Com a impossibilidade da grande maioria das escolas públicas do país de oferecer um ensino eficaz de idiomas, surge no Brasil um número significativo de cursos particulares, que diante da ausência do cumprimento do papel do governo em garantir uma educação de qualidade a seus cidadãos, negociam com os mais abastados as possibilidades de educar seus filhos, deixando fora desse processo àqueles que não podem arcar com os custos desse ensino particular.

Até aqui, mediante a análise das três LDB o idioma inglês não aparece citado como obrigatório, claro que ele, fica subtendido pelo fato de ser, sobretudo na atualidade a Língua que rege o mundo dos negócios e das telecomunicações e, por isso, o idioma mais falado no mundo por falantes não nativos<sup>10</sup>. Como afirma Le Breton (2005, p. 14-15) “A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.” Com essa afirmação o autor sintetiza o percurso do inglês até a obtenção da importância que esse idioma adquiriu no cenário mundial na atualidade.

---

<sup>10</sup> Entendemos como não nativos, pessoas que não nasceram em países que possuem a Língua Inglesa como língua oficial.

## 2.5 A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE INGLÊS

Nesta seção, apresentamos dois primeiros parágrafos referentes ao texto sobre o componente curricular Língua Inglesa, encontrado na BNCC (ANEXO B). Esses parágrafos, em especial, tratam dos objetivos, da importância e da forma como a Língua Inglesa deverá ser ensinada na Educação Básica, como pode ser visto a seguir:

Recortamos e analisamos em cinco excertos com o intuito de promover um diálogo entre o que diz o texto oficial e o que alguns estudiosos da LA pontuam, a fim de retirarmos dessas discussões elementos que possam auxiliar não apenas no ensino do inglês em nosso país, mas, tentar entender como essa prática deve ser absorvida e como a integração entre Língua, Território e Cultura pode ser compreendida e utilizada de maneira eficaz em uma Educação Intercultural, como preconiza o texto.

### **Excerto 1:**

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

As transformações ocorridas na estrutura do capitalismo, sobretudo após os anos 80, advindas de mudanças como a abertura de fronteiras, o fluxo contínuo de informações comerciais e culturais entre os países, o compartilhamento entre nações na produção e comercialização de bens, são fatores responsáveis por proporcionar ao mundo o fenômeno hoje classificado como globalização.

O mundo globalizado trouxe consigo inúmeras mudanças sociais e culturais, que passaram a exigir dos indivíduos o desenvolvimento de outras habilidades/competências, dentre elas, a linguística. Fato que exige o domínio de, no mínimo, uma língua adicional. Nessa perspectiva o inglês é classificado como um idioma global, e tem seu ensino promovido entre as escolas dos mais diversos países ao redor do mundo. Compreendemos que a aprendizagem e o domínio de uma segunda língua sejam um bem cultural e, por isso, o pensamento de que todos deveriam ter acesso a ela, por meio de uma educação de qualidade que possibilite uma visão mais integral do mundo e o engajamento necessário para não perdermos “o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

**Excerto 2:**

Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas.

Quando a BNCC enfatiza a importância da língua inglesa para a ampliação de intercâmbio cultural e para a apropriação de conhecimentos científicos, ela reconhece o quão essencial esse idioma se tornou para o desenvolvimento dos mais diversos campos comerciais, acadêmicos, profissionais e culturais. A aprendizagem do inglês além de proporcionar grandes oportunidades de ampliação de conhecimento e de visão de mundo, também se apresenta como um ponto relevante para transformação social e pessoal.

O desafio da aprendizagem de uma nova Língua envolve o desafio de conhecer uma nova cultura e, mais ainda, abrir-se para o aprendizado dessa nova língua/cultura é se permitir não apenas ser tocado por ela, mas indubitavelmente também ser, por ela, transformado. Assim, nessa perspectiva que torna impossível dissociar língua e cultura, Dourado e Poshar (2010) afirmam que,

A indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural em que a cultura e a língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta (DOURADO; POSHAR, 2010, p.34).

Compreendemos esse posicionamento, pois consideramos que a aprendizagem de uma língua separada de sua cultura, seria o mesmo que aprender uma língua esvaziada de sentido. Como poderíamos interpretar um discurso se não reconheçêssemos as representações a ele subjacentes?

As autoras trazem essa citação como argumento contrário a alguns escritores que, segundo elas, forjam uma dissociabilidade entre os termos língua e cultura. Acreditamos que em uma proposta de educação intercultural para o ensino de Língua Inglesa (LI) é inconcebível apenas o ensino da gramática e do vocabulário. Essa língua precisa comportar-se de forma em que um sentido proporcione a criação de vários outros, convergindo no entendimento entre a

sua Língua e a do outro, visto que “aprender uma Língua Estrangeira pode-se dizer, não é apenas aprender uma nova forma de se comunicar, mas uma maneira de fazer uma declaração cultural” (KRAMSCH, 1993, p. 237).

Considerando o entendimento que a nova BNCC tem de interculturalidade e da necessidade não apenas do respeito, mas do envolver-se, reconhecer e, inclusive, se reconhecer na cultura do outro é que conseguimos perceber uma grande diferença entre as LDB de 1961, 1971 e 1996.

### **Excerto 3:**

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial.

As autoras Dourado e Poshar (2010), ao escrever sobre o ensino de línguas no mundo globalizado, ponderam sobre significado de cultura e sobre a complexidade que envolve esse termo, uma vez que, independentemente de ser hereditária ou adquirida, de ser identificada como um conjunto de realizações artísticas ou um acumulado de saberes, de ser considerada como faculdades intelectuais ou apenas uma visão de mundo, ela estende suas raízes aos mais variados contextos e convoca para si a complexidade que é conferida ao seu significado.

Sobre o ensino de língua estrangeiras as autoras sinalizam que:

A compartimentalização acadêmica de língua, literatura e cultura forjou uma dissociabilidade, entre língua e cultura, restringindo o ensino de língua estrangeira ora ao ensino de estruturas linguísticas da língua alvo (perspectiva estruturalista) ora ao ensino das quatro habilidades (estrutura comunicativa), visando possibilitar o acesso à literatura e às artes, essas, sim, entendidas como cultura (DOURADO; POSHAR, 2010, p.33).

As autoras, mesmo em 2010, já apontavam para essa problemática, hoje reconhecida pela BNCC. Promover uma educação que exclua o caráter social e cultural da língua, é promover uma educação desvinculada do processo de globalização. Se considerarmos a interculturalidade como um marco desse século e constituinte desse processo, é inviável pensar o sucesso de uma educação que não a reconheça como parte fundamental de suas bases.

Refletindo a língua, Bakthin (1981) pontua que ela é um conjunto de vozes sociais, que se entrecruzam em um processo contínuo, formando novas vozes. O sujeito não recebe a língua

pronta para ser usada. O centro que organiza toda essa comunicação, toda expressão, não é o interior, mas o exterior: localizado no meio social que envolve o indivíduo. Os significados são construídos no social e nele a língua se atualiza.

O autor deixa claro que o conceito Língua, inevitavelmente, envolve prática social e que ela ultrapassa a ideia de códigos e signos, nos fazendo entender que o estudo da língua reclama para si, a necessidade de ser desenvolvido concomitante ao estudo da Cultura. Em outras palavras o desafio da aprendizagem de uma nova Língua envolve o desafio de conhecer uma nova cultura; e mais ainda, abrir-se para o aprendizado dessa nova língua/cultura é se permitir não apenas ser tocado por ela, mas indubitavelmente também ser, por ela, transformado.

Na visão de Garcez (1998), a forma como Bakhtin concebe a língua, engloba algo chamado cultura invisível que seria uma nova maneira de perceber o mundo, construída através das práticas discursivas. Assim sendo, a língua e a cultura são partes constituintes uma da outra.

Nessa mesma linha, Marcuschi (2000) pontua que “a língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana”. Dessa forma não é possível estudar a língua sem considerar o povo que a fala, a cultura a qual pertence e ainda, a função e a intencionalidade de seu uso. Tendo em vista que a língua é o elemento fundamental para que através dela, o processo comunicativo entre um indivíduo e outro aconteça, logo é ela quem media a comunicação.

Uma vez encontrado entre esses autores um consenso sobre o conceito de língua, é, de igual forma interessante, procurarmos entender algumas definições e aspectos concernentes ao termo cultura. Usamos o termo “definições” no plural, para exemplificar as inúmeras classificações já atribuídas a ele, bem como a complexidade que o envolve.

A palavra cultura possui uma origem latina, e, segundo Santos e Alvarez (2010), teve o seu significado, até o século XVI, atribuído ao cultivo da terra. Sua utilização em sentido figurado, como sendo o desenvolvimento da mente e cultivo do espírito, só veio acontecer meio século depois. Ainda, nesse mesmo estudo, realizado pelas autoras, foi no século XVIII, ao observar as inúmeras línguas, a diversidade cultural, a idiosincrasia de cada povo, que Johann G. von Herder passou a empregar a palavra cultura em um sentido de cultivo, aprimoramento, como algo enobecedor das qualidades físico/intelectuais de um indivíduo em particular, ou de um povo ao qual ele pertença.

É interessante perceber como, ao longo do tempo, a palavra cultura ganhou as mais variadas significações e mesmo aplicabilidades, de um termo utilizado no cultivo da terra a definição de crescimento intelectual humano, a palavra muda radicalmente o seu sentido. Ela

ainda assume uma nova roupagem, quando, segundo Stern (1994), o autor Wilhelm von Humboldt amplia seu significado, ao atrelar o termo a expressão **visão de mundo**.

Santos e Alvarez (2010), considerando o estudo que realizaram sobre o tema definem cultura como sendo:

...o que aprendemos/desenvolvemos/construímos para podermos viver nos diversos meios/ambientes/situações/contextos/em que nos encontramos. É tudo o que sabemos. É a nossa percepção do mundo, incluindo as nossas crenças e valores. É o que resolvemos aceitar como sendo verdade, baseado no que fomos expostos em qualquer nível hierárquico ou contexto. Enfim é o nosso mundo (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 142).

Concordamos com as autoras que a cultura é uma parte constitutiva de nossa personalidade. Ela espelha as visões que temos do mundo e reflete para o mundo a visão de quem nós somos, nossas crenças, nossos valores, o modo como agimos e interagimos com o outro. Na verdade, ela não define quem nós somos, mas certamente, tem um papel relevante na construção daquilo que nos tornamos.

#### **Excerto 4:**

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo.

O mundo globalizado trouxe com ele a necessidade de uma língua que servisse como veículo de comunicação. Segundo Leffa (2002), por razões práticas a língua inglesa foi a escolhida. Acontece que um fenômeno interessante passou a ocorrer, tanto com o inglês, como com o processo de globalização, um passou a influenciar, mutuamente, a aceleração do outro. Por esse motivo, nunca havia ocorrido na história “um fenômeno linguístico de dimensões tão grandiosas, em termos de dispersão linguística, contato linguístico e mudança linguística” (KACHRU, 1985, P. 12-13).

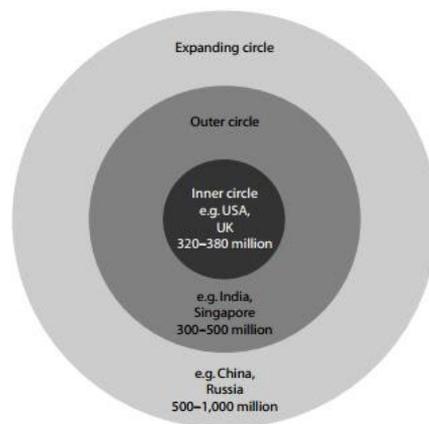
Diante da enorme difusão da língua inglesa pelo mundo, Kachru (1985) elabora três círculos concêntricos para melhor distinguir a língua inglesa nas várias denominações que ela

passou a receber durante seu processo de expansão, os quais ele denomina, círculo interno, externo e expansão.

- O círculo interno (*inner circle*) representa os países que tem o inglês como primeira língua;
- O círculo externo (*outer circle*) ou círculo estendido (*extended circle*) se refere aos países que tem o inglês como segunda língua, em um ambiente multilíngue;
- O círculo em expansão ou (*expanding* ou *extending circle*) diz respeito aos países que reconhecem o inglês como uma língua internacional. Contudo, dentro de seus territórios, ela não tem um status especial, nem diferenciado, como acontece no Brasil ela é ensinada como uma língua estrangeira.

A figura, a seguir, nos permite visualizar melhor esses três círculos:

**Figura 1:** - Os três círculos do inglês



**Fonte:** Crystal, 2003, p. 6.

É importante ressaltar que a quantidade de falantes apresentada nas figuras dos círculos externo e em expansão são, certamente, aproximações. Uma vez que a definição de quão fluente é um indivíduo para que este seja considerado um “usuário” fluente da língua é repleta de divergências e interpretações (McKAY, 2002). Contudo, mesmo levando em consideração as aproximações e a resistência de alguns autores como, por exemplo, McKay (2002), que pontua que essa categorização já não dá conta de como a língua inglesa tem se expandido na atualidade, o estudo da expansão da Língua Inglesa, realizado através da representação desses três círculos,

elaborada por Kachru, nos fornece elementos interessantes para podermos compreender o conceito de língua franca, apresentado pela BNCC.

Originalmente esse termo Língua Franca, representa uma língua que é falada por não “nativos”, uma língua fundamentada em bases híbridas. Contudo, o avanço sem precedentes da Língua Inglesa fez com que esse termo também se aplicasse as interações entre interlocutores dos círculos externo e interno. Sobre o termo inglês como língua franca (IFL), Jekins (2000) afirma:

IFL enfatiza o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes L1s, isto é, a razão primária para se aprender inglês hoje em dia; sugere a ideia de comunidade em oposição a estrangeirismos; enfatiza que as pessoas têm algo em comum ao invés de suas diferenças; implica que a “mistura” de línguas é aceitável [...] e que, portanto, não há nada inerentemente errado em manter certas características da L1, tal como o sotaque; finalmente o nome latino simbolicamente remove a propriedade da língua inglesa *do anglos* [...] Esses efeitos são todos altamente apropriados para uma língua que tem uma função internacional (JEKINS, 2000, p. 11).

Quando Jenkins (2006) conceitua ILF como uma língua de contato entre *linguaculturas*, ela explica que o ILF é a língua utilizada na comunicação entre aqueles que não têm em comum a mesma língua materna. Sob esse ponto de vista, a visão que temos em relação ao ensino/aprendizagem de língua inglesa ganha proporções ainda maiores, e concordando com as palavras de Lima (2009, p. 90), “o ensino de língua estrangeira deve ser encarado na esfera de objetivos pedagógicos mais amplos, que envolvem questões de natureza ética, ideológica, política etc”.

Corroborando com o autor, enfatizamos que em tempos de comunicação a nível global, o inglês como língua franca surge como uma possibilidade de desterritorialização da língua, e que esse fato traz uma visibilidade aos milhões de falantes do inglês, que não pertencem ao círculo interno, rompendo com o imperialismo britânico e americano, por séculos, estabelecido sobre a língua inglesa. Aspecto que é, inclusive, pontuado no próximo excerto da BNCC.

#### **Excerto 5:**

Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas.

Quando se refere a uma educação intercultural especificamente para o ensino de LI, autores tais como, Crystal (1997); Pennycook (1994); Phillipson (1992); Rajagopalan (2004); Robbins (1997); Lima (2008) e mais uma gama de outros autores pontuam a respeito da necessidade de problematizar o neo-colonialismo que geralmente aparece dissolvido na Língua, disseminando os valores norte-americanos e ocidentais. Para reforçar seus argumentos, esses autores discutem o conceito do inglês nativo, assim como o conceito de *World English*, desterritorializando o domínio da Língua e procurando desconstruir o quadro de imperialismo linguístico e cultural, até então sob o domínio britânico e norte-americano.

Não é difícil compreender que os aspectos socioculturais não são apenas partes constituintes no processo das relações interpessoais, mas que, de forma relevante, eles se tornam essenciais para que essas relações possam existir. E quando nos referimos a pessoas pertencentes a comunidades de línguas diferentes então, não se pode conceber qualquer tipo de interação amistosa sem o reconhecimento e o respeito a esses aspectos.

Essa afirmação ainda é mais poderosa quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas. Se considerarmos que esse tipo de ensino envolve um processo global, logo, apenas a aprendizagem de vocabulários e de regras gramaticais se tornam, em absoluto, ineficientes. Faz-se necessário entender esse mundo a qual pertence à língua alvo, agir nele, envolver-se nele e, envolvê-lo, até ele não lhe ser mais estranho e vice-versa. Nessa direção, Rajagopalan (2003) defende que,

Uma das maneiras pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Comungamos do pensamento do autor, pois, além de compreendermos o ensino aprendizagem de línguas dentro de uma perspectiva sociocultural, estaremos, por fim, realizando uma educação realmente intercultural. Compreendida por Guilherme (2002, p.197) como a “capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa”.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Os estudos realizados nesse capítulo nos mostraram que, mesmo diante de contextos sociais, nos quais o ensino de inglês se fazia necessário, e da abertura de centenas de cursos particulares, que revelavam o crescente interesse da população pela aprendizagem dessa língua de caráter global, as Leis de Diretrizes e Bases optaram por ignorar tais aspectos retirando a obrigatoriedade do ensino de línguas das escolas públicas.

Essa realidade só foi modificada com a promulgação da LDB 9394/96 que devolve o ensino de línguas às grades curriculares do ensino público. Contudo, ainda sem direcionar a esse ensino as providências cabíveis a promoção de um ensino eficaz e de qualidade, evidenciando isso, ao deixar a cargo das instituições escolares a escolha dos idiomas a serem lecionados e, no caso de optarem por duas línguas estrangeiras, uma delas deveria ser submetida às possibilidades que a escola pudesse oferecer.

Embora o ensino de línguas tenha retomado o seu status de disciplina obrigatória, nenhuma das LDB analisadas sugerem ou fazem menção ao ensino bilíngue. Mesmo considerando o relevante papel que o aprendizado de um novo idioma desempenha na atual configuração mundial onde aspectos culturais, educacionais e comerciais estão cada vez mais interligados, o ensino de uma nova língua ainda é tratado nesses documentos (LDB), na sua forma tradicional de ensino.

No entanto, não constatamos somente fatos negativos relativos ao ensino de LI, uma vez que quando consideramos a nova BNCC, implementada por Medida Provisória, percebemos que o governo, por um motivo ou outro (o que não nos compete discutir aqui), resolve se posicionar ao regulamentar o ensino da Língua Inglesa como obrigatório, trazendo nos textos relativos à área de linguagens a indicação da Educação Intercultural para esse ensino. Consideramos essa forma de vislumbrar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa como um grande avanço, já que o termo Interculturalidade, há muito defendido por estudiosos e pouco discutido entre os ocupantes das cadeiras do Senado Federal e da Câmara dos deputados, passa a ser legitimado e a ter o seu conceito de língua em uma visão intercultural ampliado.

No próximo capítulo, apresentamos importantes considerações sobre a educação bilíngue. Para tanto, discutimos aspectos que vão desde a sua conceituação até a forma como ela vem sendo estruturada na atualidade.

### **CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Esse capítulo objetiva discutir o termo educação bilíngue, bem como traçar um panorama a respeito da forma como essa educação se estrutura e se desenvolve nos dias atuais, além de analisar os principais objetivos inseridos nesse modelo educacional. Nossa discussão se inicia com uma pergunta que, a princípio, parece ter uma resposta rápida e fácil de ser encontrada: O que é educação bilíngue? A ideia de uma educação em que o uso de duas línguas se faça presente em seu ensino, ou de uma pessoa que possua o domínio sobre duas línguas se comunicando perfeitamente através delas. Essa é a principal ideia presente no imaginário coletivo sobre comunicação bilíngue. Entretanto, como Cazden e Snow (1990) pontuam, a educação bilíngue é “um rótulo simples para um fenômeno complexo”.

Baker (1993), discutindo o mesmo tema, afirma que a educação bilíngue muitas vezes é utilizada como um termo para definir a educação de alunos que falam duas línguas ou, a educação que oferta a alunos uma língua adicional. Em 2001, o mesmo autor definiria educação bilíngue como a educação que é ofertada em mais de uma língua, o que poderia abranger, inclusive, mais de duas línguas (BAKER, 2001).

Essas várias definições servem para ratificar a complexidade do tema e justificar a dificuldade de muitos em entendê-lo. Garcia (2009) esclarece que diferenciar os programas tradicionais de ensino de língua estrangeira da educação bilíngue representa um passo importante para sua compreensão. Para o autor,

A educação bilíngue é diferente dos programas tradicionais de ensino de línguas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Em sua maioria, esses programas tradicionais de segunda língua em línguas estrangeiras ensinam a língua como um assunto, enquanto os programas de educação bilíngues usam a língua como meio de instrução; ou seja, os programas de educação bilíngue ensinam conteúdo por meio de um idioma adicional que não seja a língua materna das crianças (GARCIA, 2009, p. 5).

Nessa mesma linha de raciocínio, Comenius (2002) enfatiza que as línguas não são parte da instrução ou do saber, elas são utilizadas como um meio para que o conhecimento seja adquirido e transmitido aos outros.

Tanto os programas de ensino de línguas, quanto a educação bilíngue desenvolvem algum tipo de bilinguismo, o que torna ainda mais difícil diferenciá-los. Contudo, o ponto chave para fazer essa diferenciação está centrado no objetivo mais amplo que a educação bilíngue possui: utilizar duas línguas para educar de forma geral, sendo essa educação significativa e a

mais equitativa possível, preparando seus alunos para tolerar e valorizar a diversidade. Por outro lado, os programas de ensino de língua estrangeira têm como objetivo geral o ensino de uma língua adicional.

Sobre isso Garcia (2009) pontua que,

Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma maneira de fornecer educação significativa e equitativa, bem como uma educação que construa tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazê-lo, os programas de educação bilíngue fornecem uma educação geral, ensinam em dois ou mais idiomas, desenvolvem múltiplos entendimentos sobre idiomas e culturas e estimulam a valorização da diversidade humana (GARCIA, 2009, p. 6). Tradução nossa<sup>11</sup>

Assim, compreendemos que ao pensar a educação de forma ampla e holística, a educação bilíngue não busca apenas ensinar uma língua adicional, mas contribuir para a formação de cidadãos globais, uma vez que estão sendo preparados para lidar com mundo e culturas, além das fronteiras nas quais foram criados e, onde a educação tradicional impera.

Quando educa de forma equitativa, a educação bilíngue está preocupada em tornar a escolaridade não apenas significativa mas também compreensiva para milhões de crianças cuja primeira língua é diferente da língua dominante no espaço escolar e na sociedade em que vivem. Este objetivo é extremamente importante, sobretudo para a educação de refugiados, imigrantes e povos indígenas em todo o mundo.

García (2009) apresenta a tabela a seguir representando as diferenças entre os programas de educação bilíngue e de ensino de idiomas:

**Tabela 2:** Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Idiomas

Objetivo Geral	<b>Educação Bilíngue</b>	<b>Ensino de Língua</b>
	Educar para transformar o estudante em um cidadão integral	Competência em idioma adicional

<sup>11</sup> Versão original: More than anything else, bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups. In so doing, bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understandings about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity (GARCIA, 2009, p. 6).

Objetivo acadêmico	Educar em um ambiente bilíngue para que o aluno possa ser capaz de funcionar/conviver em diferentes culturas	Foco explícito no ensino de um idioma
Uso da língua	Idiomas usados como meio de instrução	Língua adicional ensinada como assunto
Uso instrucional da Língua	Usa de alguma forma de dois ou mais idiomas	Usa a língua alvo principalmente
Ênfase pedagógica	Integração de língua e conteúdo	Foco explícito no ensino de um idioma

**Fonte:** Garcia (2009)

Mesmo que a definição de educação bilíngue como aquela que oferta a educação em duas línguas seja a mais amplamente aceitável, ela é questionável, isso porque segundo Baker (2001), se comunicar em duas línguas não é algo simples, como ter duas rodas ou mesmo dois olhos. Uma vez que ter uma educação bilíngue não significa que você terá uma formação tão equilibrada quanto as duas rodas de uma bicicleta.

Se acreditarmos em uma formação equilibrada por meio da educação bilíngue a reduziríamos a uma mera visão de soma de iguais cuja característica seria a utilização de duas ou mais línguas de formas separadas, sem interação, se dando em contextos completamente diversos, diferentes espaços em sala de aula ou mesmo falada por diferentes professores.

As figuras, a seguir, ilustram o pensamento do autor:

**Figura 2:** Bicicleta



**Fonte:** Google imagens

**Figura 3:** Buggy lunar



**Fonte:** Google imagens

Autores como Hornberger (1990), Baker (2001) e Garcia (2009) compreendem que no século XXI, a complexidade de nossas redes de comunicações globais multilíngues e também

multimodais não pode refletir apenas dois códigos monolíngues separados. As figuras 2 e 3 acima refletem o pensamento de Garcia (2009), quando ele afirma que,

Mais do que uma bicicleta com duas rodas balanceadas, a educação bilíngue deve ser mais como um buggy lunar ou, um veículo todo-terreno, com pernas diferentes que se estendem e se contraem para se ancorar nas cristas e crateras da superfície. A comunicação entre os seres humanos, e especialmente entre as crianças e entre eles e seus professores, está cheia de crateras, cristas e lacunas. E quando essa comunicação ocorre entre crianças falando línguas diferentes, ou entre crianças falando uma língua e a professora falando a outra, essas características são particularmente, salientes (GARCIA, 2009, p. 8). Tradução nossa<sup>12</sup>

Uma bicicleta não passaria por um terreno de superfícies irregulares, por isso, ela serve como um bom exemplo para demonstrar que, de igual forma uma educação bilíngue, que valoriza as totalidades em separado, desconsiderando as partes diferentes, soltas, insistindo que os idiomas devam ser ensinados separadamente, não é considerada adequada para a educação bilíngue de crianças, mesmo sendo a mais adotada até hoje.

A autora ainda compara as nossas práticas linguísticas atuais com as famosas figueiras do sul da Ásia, as quais crescem e caem tanto horizontalmente quanto de forma vertical até encontrarem algo sólido onde possam se fixar. É importante que as práticas bilíngues se interliguem e se expandam sobre as mais diferentes direções, incluindo dessa forma os mais variados contextos comunicativos ali existentes. As diversas práticas bilíngues desenvolvidas no espaço escolar “protegem identidades, comunidades e relacionamentos, da mesma forma que as raízes das figueiras-da-índia, por exemplo, na entrada do Templo Ta Prohm em Angkor Wat, no Camboja, ajudam a preservar sua estrutura” (GARCIA, 2009, p. 8).

**Figura 4:** Figueiras do sul da Ásia



<sup>12</sup>Versão original: More than a bicycle with two balanced wheels, bilingual education must be more like a moon buggy or all-terrain vehicle, with different legs that extend and contract in order to ground itself in the ridges and craters of the surface. Communication among human beings, and especially of children among themselves and with their teachers, is full of craters, ridges, and gaps. And when this communication occurs among children speaking different languages, or among children speaking one language and the teacher speaking the other, these features are particularly salient (GARCIA, 2009, p. 8).

**Fonte:** Google imagens

A autora ainda afirma que a educação bilíngue possibilita às crianças práticas linguísticas que, semelhante as figueiras, constroem uns aos outros de diversas formas e nas mais variadas direções, para cima, para baixo, dentro e fora, mas ainda fixados por meio de suas raízes no terreno e na realidade de onde emergem. Nessa perspectiva, a educação bilíngue é um perfeito exemplo onde as práticas comunicativas entre os agentes presentes em um espaço escolar incluem diversas práticas multilíngues que ampliam consideravelmente a comunicação e aprendizagem.

Acreditamos que um dos maiores desafios do século XXI seja estender às massas a mesma educação reservada por muito tempo a elite. Rassol (2007) destaca que uma minoria elitizada da sociedade sempre teve experiência com educação bilíngue; essa mesma elite da Europa, Ásia, América Latina e África frequentemente enviavam seus filhos a escolas bilíngues para que pudessem aprender o idioma dominante da época: francês, alemão ou inglês.

Fishman (1985) escreve sobre o renascimento ético na década de 1960 e pontua que esse fato coincidiu com a era dos direitos civis e com o momento em que o Título VI da Lei de direitos Civis declarava a igualdade de oportunidade de educação para todos. Também é na década de 60 que a Comissão Real de Bilinguismo e Biculturalismo é criada no Canadá.

E dentro desse cenário, ela não apenas percebe, como também reconhece as desigualdades assim como o fato de que o ensino de línguas desempenha um papel relevante nas oportunidades sociais, o que acaba sendo um ponto determinante para a criação de vários tipos de programas de educação bilíngue ao redor do mundo.

É muito comum entre os círculos daqueles que discutem educação bilíngue falarem em modelos, a esse respeito Hornberger (1991) propõe uma distinção entre **Modelos** e **Tipos** de educação bilíngue. Ela distingue Modelos como uma categoria ampla que abrange objetivos relacionados a linguagem, sociedade e cultura, e explica que Tipos estão relacionados as características contextuais e estruturais. As primeiras dizem respeito as características dos atores em sala de aula (professores e alunos) e as características estruturais dizem respeito ao tipo de estrutura do programa, idiomas no currículo e o uso da linguagem em sala de aula.

Com base em Hornberger (1991) faremos uma distinção entre **modelos** e **tipos** de educação bilíngue, a seguir:

### 3.1 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO HORNBERGUER (1991)

Hornberger (1991) apresenta a seguinte classificação dos modelos de educação bilíngue: o **Transicional**, programa de **manutenção** e programa de **enriquecimento**. Para a autora, no programa **Transicional**, a língua materna da criança (L1), normalmente uma língua minorizada<sup>13</sup>, é utilizada de forma temporária até que ela possa ter a maturidade linguística e acadêmica suficiente que lhe confira a capacidade de acompanhar o ensino dos conteúdos na língua da sociedade receptora (L2). Esse modelo possui objetivos assimilacionistas, pois propõe aos alunos das minorias linguísticas que assimilem tanto as línguas quanto as normas culturais da sociedade majoritária, desconsiderando os danos causados às culturas e às línguas étnicas. A L1 é utilizada apenas como elemento de transição até que o aluno possua as habilidades necessárias para compreender e se comunicar na língua alvo. O objetivo desse modelo é suprimir o grupo minorizado diante de um grupo majoritário. Mesmo utilizando das duas línguas no mesmo período, esse modelo não visa o bilinguismo.

O programa de **Manutenção** também se utiliza das duas línguas, aqui a L1 é utilizada em um tempo bem maior que no Transicional, com um objetivo mais plural, pois ele prima por conservar a L1 dos alunos tanto na modalidade oral, como também na escrita. A ideia aqui é que ao longo do tempo eles possam ir introduzindo a L2 de forma que, mesmo preservando a L1, acabem, em determinado tempo, mantendo uma porcentagem igualitária (50%) para o uso das duas línguas como transmissão de conteúdo. Nesse modelo a L2 pode ser tanto uma língua majoritária quanto minoritária.

O terceiro modelo é intitulado programa de **Enriquecimento**. Esse modelo apresenta objetivos pluralísticos, com uma orientação aditiva de línguas; são destinados tanto à população minoritária, quanto à majoritária, as línguas são vistas como um recurso tanto para os alunos de minorias linguísticas como para o grupo majoritário. Nesse modelo, as línguas consideradas minoritárias não apenas são preservadas, mas de igual forma desenvolvidas para que possam ser mais um recurso utilizado tanto pelo indivíduo quanto pela sociedade. Algo que para Hornberger (1991) é visto não apenas como um direito para seus falantes, mas um potencial recurso para os falantes da língua majoritária.

O quadro seguinte sintetiza os modelos de educação bilíngue que foram propostos pela autora:

**Tabela 3:** Modelos de educação bilíngue

Transicional	De Manutenção	De Enriquecimento
--------------	---------------	-------------------

<sup>13</sup> Por língua majoritária entende-se a língua que tem maior valor na sociedade, geralmente a língua oficial e/ou nacional; por línguas étnicas e/ou minorizadas entendem-se as línguas que têm menor prestígio nessa mesma sociedade.

Perda da língua	Manutenção da Língua	Desenvolvimento da Língua
Assimilação da Cultura	Reforço da Identidade Cultural	Pluralismo Cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

**Fonte:** próprio autor

Hornberger (1991) segue ainda especificando as características contextuais e estruturais da educação bilíngue, como na próxima tabela:

**Tabela 4:** Características contextuais e estruturais da educação bilíngue

<b>CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS</b>
• Natureza dos estudantes	• Localização do programa EB na escola
• Números	• Toda a escola ou alvo
• Estabilidade	• Uma ou duas formas
• Estabelecimento voluntário ou involuntário	• Alocação de idiomas
• Status socioeconômicos	• Sobre o currículo
• Status de minoria imigrante ou involuntária	• Padrões de linguagem na sala de aula
• Conhecimento da primeira língua	
• Etnia	
• Grau de bilinguismo	
• Instrução	

**Fonte:** próprio autor

Essa classificação vai sugerir que diferentes Tipos de educação bilíngue podem se originar dela, ou seja, qualquer Tipo de programa pode apresentar características do programa transicional, de manutenção ou de enriquecimento. Horneberger (1991) acredita, com essa tipologia, poder oferecer princípios semelhantes entre os programas, no que diz respeito as características, contextuais e estruturais bem como às orientações que são fundamentais ao planejamento linguístico de uma escola.

Por apresentar uma orientação em que as línguas são subtraídas, o programa de Transição é um dos mais criticados entre aqueles que escrevem sobre a área, isso porque, nesse programa, os alunos são classificados mediante suas “deficiências”, o que os estigmatiza aos olhos dos demais (BAKER, 2001; CUMMINS, 1996; GARCIA, 2009).

Contudo, existem aqueles que também se opoem aos programas de Manutenção e de Enriquecimento, alegando que, em contextos multilíngues, nem sempre é possível instruir em todas as línguas faladas como L1 pela população de alunos, e os motivos para isso são diversos. Por exemplo, a escassez de professores qualificados na língua minoritária, materiais didáticos inadequados, além da grande diversidade étnica presente em uma mesma sala de aula. Esse é um motivo pelo qual a escola se vê obrigada a escolher uma ou duas, dentre as muitas línguas minoritárias. Outro ponto alegado por aqueles contrários a esse programa é o fato de que a instrução na L1 acaba por reduzir a quantidade de tempo em que os alunos são expostos a L2, fazendo com que a proficiência nessa última, seja prejudicada.

Essas discussões a respeito dos modelos Transicionais e de Enriquecimento são analisadas por Cummins (1996), e ele aponta dentre elas, dois posicionamentos bastante interessante: o primeiro apresentado por um grupo que defende que as crianças não são capazes de aprender em uma língua que não compreendem, e defendem que a instrução na L1 serviria para diminuir os efeitos negativos gerados pela disparidade entre a língua da escola e a língua de casa. O segundo posicionamento é apresentado por um outro grupo que não acredita que possa haver maior desenvolvimento em uma L2, quando essa, é exposta com uma menor frequência. Para esse grupo, o lógico seria expor esses alunos com maior intensidade na L2.

Os dois posicionamentos, na opinião de Cummins (1996), são inadequados, mesmo parecendo haver coerência neles, e pontua que a resposta para esses dois pontos de vista está no princípio da interdependência linguística. Sob essa ótica o autor considera que o modelo de Enriquecimento é mais adequado uma vez que o objetivo seja, de fato, um desenvolvimento de uma proficiência bilíngue.

### 3.2 TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO CUMMINS (1999)

Cummins (1996) vai tomar como modelo a população-alvo e elaborar um quadro onde ele apresenta quatro Tipos de programa de educação bilíngue:

O programa de Tipo I se destina as populações indígenas e objetiva o resgate do prestígio das línguas dessas populações, sendo que a grande maioria dela corre o sério risco de

extinção. O Brasil acaba sendo um grande exemplo dentre muitos desses países que, no processo de colonização, tiveram que assimilar a língua dos colonizadores em detrimento da sua própria.

O programa de Tipo II visa manter e revitalizar uma língua minoritária nacional que já teve ou ainda tem algum prestígio social, a exemplo do Canadá. A grande maioria desses programas visam a imersão na língua-alvo ou de duas línguas.

O programa do Tipo III está ligado aos imigrantes, uma vez que envolve as línguas minoritárias internacionais, usadas por eles, nos países que os receberam. Os programas de educação bilíngue nos Estados Unidos geralmente se enquadram nessa categoria, e trabalham especialmente com crianças que utilizam na escola uma língua que é diferente da que utilizam em suas casas. Grande parte deles são transicionais e objetivam fazer com que a aquisição de conhecimento, bem como o desenvolvimento acadêmico dos estudantes sejam facilitados.

O programa de tipo IV se destina ao grupo linguístico majoritário, cujo objetivo é a adição de uma segunda língua ao repertório linguístico do estudante. É o caso tanto dos programas de duas línguas no Canadá como dos de imersão na língua-alvo que são ofertados pelas escolas internacionais no Brasil, estes são definidos por Cavalcante (1999) como programas **bilíngues de elite ou bilinguismo de escolha**.

O quadro seguinte sintetiza as principais ideias dos Tipos de educação bilíngue apresentadas por Cummins (1999):

**Tabela 5:** Principais ideias dos Tipos de educação bilíngue

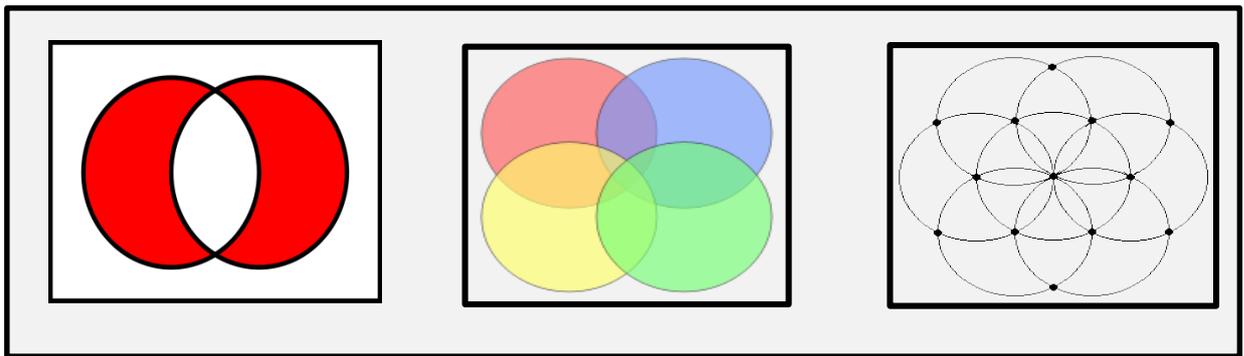
	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
População a que se destina	Populações indígenas	Populações que falam uma língua minoritária nacional	Populações que falam uma língua minoritária internacional	Populações que falam uma língua majoritária
Modelos utilizados	Modelos transicionais e/ou de manutenção	Modelos de manutenção ou enriquecimento	Modelos transicionais, de manutenção ou de enriquecimento	Modelos de enriquecimento
Línguas envolvidas	Língua indígena e língua majoritária	Língua minoritária nacional e língua majoritária	Língua minoritária internacional e língua majoritária	Geralmente uma língua de prestígio internacional ou uma língua nacional.

**Fonte:** Cummins (1999)

Assim como Hornberger (1991), Cummins (1999) esclarece que essa classificação não é estática, e que existem situações nas quais um mesmo programa poderá ser classificado tanto

como do Tipo I como também do Tipo II, e que programas do Tipo III e do Tipo IV podem acabar se sobrepondo, a exemplo dos programas bilíngues nos Estados Unidos (inglês-espanhol) que trabalham com populações hispânicas nativas e com comunidades imigrantes recentes. Por também servir, em determinados contextos, às minorias linguísticas, o programa de Tipo IV também poderá ser considerado do tipo II. Essa intersecção entres os tipos de programas pode ser representada pelas figuras abaixo:

**Figura 5:** Intersecções entre programas



**Fonte:** Próprio autor

Dialogando com Hornberger (1991) e Cummins (1999), Garcia (2009) propõe uma segunda opção para a classificação entre Modelos e Tipos de educação bilíngue e ainda traz para a discussão o que ela classifica como marcos teóricos para essa proposta educacional.

Os Tipos de programas de educação bilíngues desenvolvidos no século XX, eram organizados de acordo com o modo como o bilinguismo social era entendido na época, ou seja, o resultado almejado era que o estudante se tornasse proficiente nas duas línguas, estando de acordo com as normas monolíngues, ou a proficiência na língua dominante, também de acordo com as normas monolíngues. Esses Tipos de programas fazem parte do que chamamos de crença **monoglóssica**, que pressupõe que as práticas linguísticas legítimas são aquelas praticadas por monolíngues. Nesse sentido Garcia (2009) explica que:

Aqueles que querem garantir que as crianças de minorias linguísticas mudem para uma língua majoritária organizam tipos de educação bilíngue não-diglóssicos, onde as duas línguas são apenas usadas inicialmente sem qualquer compartimentalização funcional. Dado o poder diferencial das duas línguas e a desvalorização da língua materna das crianças, esses programas promovem um tipo de bilinguismo subtrativo (GARCIA, 2009, p. 115).

Em contrapartida, os Tipos de educação bilíngue diglóticos são procurados por grupos sociais que estão interessados na aquisição, manutenção e desenvolvimento do bilinguismo. Esses dois Tipos de programas promovem a adição de uma língua, sendo, portanto, considerados **Subtrativos** ou **Aditivos**.

### 3.2.1 Subtrativos

Os programas **Subtrativos** promovem a mudança de um idioma para a linguagem mais poderosa, utilizada na instrução, é uma forma intercambiável de usar as duas línguas, o que faz com que as crianças criem o sentimento de que sua língua materna não serve para o contexto escolar, já que apenas a língua de instrução em sala de aula é avaliada e valorizada. Este programa se assemelha ao modelo de transição apresentado por Fishman (1976) e Hornberger (1991). Ele tem no seu referencial teórico uma orientação monoglossica, e considera o bilinguismo dos alunos das minorias monolíngues como um problema e apoia tanto a assimilação linguística como a cultural.

### 3.2.2 Aditivos

O arcabouço teórico dos programas **Aditivos** busca o avanço do bilinguismo nas crianças, nele, as duas línguas funcionam de forma compartimentalizadas e mantém a diglossia<sup>14</sup>. Eles são os correspondentes dos modelos de manutenção e enriquecimento, também propostos por Fishman (1976) e Hornberger (1991). Esse quadro teórico trabalha o bilinguismo das crianças de acordo com padrões monolíngues, e enxerga o bilinguismo como uma possibilidade de enriquecimento. Contudo, mesmo desenvolvendo o bilinguismo, as maiorias linguísticas ainda cultivam o monoculturalismo, reservando o biculturalismo, que é a capacidade de funcionar não apenas em duas línguas, mas também em duas culturas, apenas a uma minoria linguística.

Garcia (2009) sinaliza que, nas últimas décadas do século XX, a erudição ocidental passou, ainda que de forma lenta, a perceber a enorme complexidade linguística do oriente, da África, da comunidade surda e, de uma forma geral, do mundo em desenvolvimento. “Com o mundo mergulhado na complexidade da globalização e nas inter-relações entre estados e

---

<sup>14</sup>Forma de bilinguismo, num indivíduo ou numa comunidade, em que as duas línguas (ou dialetos) se utilizam com objetivos ou em contextos diferentes \_ *Disponível* em: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-07-24 20:54:42]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/diglossia>

regiões, o bilinguismo tornou-se um recurso bem-vindo para a compreensão global” (GARCIA 2009, p. 116).

É dentro desse cenário que as novas práticas e crenças **heteroglóssicas**, novos pontos de vistas, surgem e passam a competir com as monoglóssicas, fazendo com que algumas escolas, dentro de determinadas sociedades, passem a enxergar e mesmo se adaptar ao reconhecimento do multilinguismo dentro delas. Em muitas, o bilinguismo passa a ser usado para educar profunda e globalmente, proporcionando aos estudantes, tanto minoritários, quanto aos majoritários, opções que antes não estavam disponíveis.

Os Modelos e Tipos de educação bilíngue desenvolvidos na metade do século XX, começam a sofrer modificações, uma vez que o conceito de diglossia passa a ser questionado. As características de um tipo passam a fazer parte do outro, melhorando e se adaptando a nova realidade e ao complexo bilinguismo dos alunos. Somando-se a mudança de idioma, a manutenção e mesmo a adição da linguagem, os objetivos desses programas passam a ter um caráter mais sociolinguísticos. Abaixo, listaremos, na íntegra, alguns pontos selecionados pro Garcia (2009):

1. Revitalização bilíngue: um entendimento de que crianças de grupos de línguas minorizadas que sofreram perda de idioma devem ter a possibilidade de recuperar seus idiomas, bem como desenvolver proficiências bilíngues.

2. Desenvolvimento bilíngue, em vez de manutenção linguística: o entendimento de que todas as crianças, incluindo falantes de uma língua minoritária, sejam imigrantes, minorias autóctones, indígenas ou surdas, precisam mais do que apenas manter a proficiência em uma língua materna. As crianças das línguas majoritárias, bem como as crianças de maioria em línguas, têm diferentes graus de proficiência na língua materna e todas precisam desenvolver proficiência acadêmica nessa língua, não apenas mantê-la como falada em casa.

3. Inter-relações linguísticas ou o entendimento de que as relações entre duas ou mais línguas nunca são competitivas, mas são estratégicas, respondendo às necessidades funcionais. Assim, crianças de diferentes grupos etnolinguísticos precisam ter contato umas com as outras, ser educadas juntas, de maneiras polidirecionais que respeitem as diferenças.

4 As crianças de todos os grupos precisam desenvolver competências multilíngues estratégicas, usando todo o espectro de suas capacidades linguísticas. Isso nos leva a reconhecer que existem tipos de educação bilíngue, que por causa da natureza gravitacional de seu bilinguismo, não pode ser visto através de uma lente diglósica tradicional, e que por causa de sua natureza não-linear não são subtrativas nem aditivas. (GARCIA 2009, P. 117)

Com base nesses objetivos é possível identificar dois quadros teóricos adicionados pela autora aos programas de educação bilíngue, o programa **Recursivo** e o **Dinâmico**.

### **3.2.3 Recursivo**

Esse referencial teórico reconhece que, mesmo o bilinguismo de um único grupo etnolinguístico é complexo e não estático e, portanto, dependendo das circunstâncias pessoais e sócio-históricas, o bilinguismo pode tomar diferentes direções em vários momentos, desde o simples deslocamento, adição ou manutenção (CUMMINS, 2000). Nele, as escolas reconhecem ir e vir do uso e das proficiências bilíngues, uma vez que diferentes comunidades, famílias e crianças encontram-se nos mais diversos contextos bilíngues, dependendo das circunstâncias da vida e de como eles interagem com outras comunidades de fala.

Um arcabouço teórico Recursivo possibilita o fortalecimento da linguagem por meio da educação nos modos apontados King (2001), reconhecendo que a revitalização da linguagem não é sobre voltar a um estado linguístico passado, mas sobre recapturar uma língua e cultura perdidas no contexto do presente e em imaginar o futuro. Ele possui uma visão heteroglóssica e vê o bilinguismo dos alunos como sendo um direito deles, além de promover a aceitação tanto das diferenças culturais como também linguísticas.

Dessa forma, esse tipo de programa promove o biculturalismo, pois ele proporciona aos grupos a oportunidade de entenderem e desenvolverem suas histórias, além de desenvolverem competências em outras línguas e culturas com as quais passam a interagir. O objetivo é nutrir, revitalizar a língua.

### **3.2.4 Dinâmico**

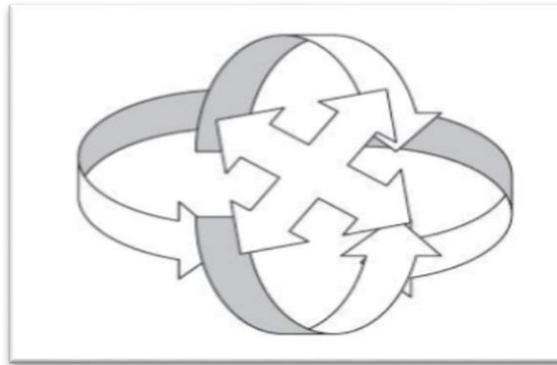
Garcia (2009) pontua que esse tipo de arcabouço teórico promove a interação de linguagens que ocorrem nos mais diversos planos. Ele olha para o aluno como um todo, enxerga o bilinguismo dele como um recurso e o utiliza para promover identidades transculturais, que seria a união dos variados contextos culturais e diferentes experiências, promovendo por meio desse hibridismo uma nova experiência cultural.

Autores como Fettes, (2003) e Mühlhäusler (1996) comungam do mesmo pensamento de que uma estrutura teórica dinâmica de bilinguismo possibilita uma simultânea coexistência de diferentes idiomas na comunicação; essa estrutura aceita a tradução e promove o

desenvolvimento de uma multiplicidade de identidades linguísticas, em uma ecologia linguística que promove a equidade e integração compreendendo contextos tanto locais quanto globais. Este arcabouço visa também uma educação que promova a integração entre crianças de diferentes origens linguísticas e culturais.

A figura abaixo serve para sintetizar e exemplificar como funciona esse Tipo de programa:

**Figura 6:** Dinamismo



**Fonte:** Garcia (2009)

A mistura das setas, sendo algumas lineares, outras elípticas, algumas sombreadas indicando uma língua, outras em branco indicando as outras línguas, não são para indicar direcionamento, mas multiplicidade simultânea de discursos multilíngues.

### 3.2.5 Co-presença

Mesmo os dois últimos referenciais teóricos sendo atribuídos as atuais mudanças geopolíticas e tecnológicas, todos os quatro quadros teóricos encontram-se em funcionamento ainda hoje no mundo todo. Algo importante a ser considerado é que nem todos os grupos sociais ou estados possuem os mesmos recursos, ou comungam das mesmas aspirações em relação a educação de seus filhos.

Logo, em muitas sociedades, somente as duas primeiras estruturas oferecem condições para serem aplicadas ou mesmo aceitas. Para muitos grupos sociais, em vários contextos, os dois primeiros quadros para a educação bilíngue ainda possuem uma grande relevância. O que se explica com o fato de que a globalização não tocou todas as sociedades e grupos da mesma maneira.

O fato é que nem eles possuem o mesmo poder para desenvolver escolas nas quais eles consigam controlar a forma como as práticas de linguagem são desenvolvidas. Alguns grupos

sociais, ainda possuem limitações identitárias, culturais e mesmo religiosas, dessa forma, insistem na ideia de manter suas línguas e culturas separadas dos outros, mesmo as vezes, considerando ter acesso aos benefícios que o bilinguismo em idiomas mais globais podem oferecer.

Vale ressaltar que ainda existem grupos etnolinguísticos ao redor do mundo que continuam segregados, mesmo com o fim do *apartheid*, na África do Sul, por meio da separação racial e econômica. A esse respeito Garcia (2009) ressalta que:

Na África de hoje, e em muitos países da Ásia, é a educação bilíngue de transição que está sendo desenvolvida como uma alternativa à instrução monolingual em muitas línguas coloniais antigas. Há também grupos de elite que continuam a ver a linguagem como estática, a fim de proteger seu status e poder (GARCIA, 2009, p.120).

Considerando essa realidade na África entendemos que ela baseia seus programas de educação bilíngue em um quadro teórico aditivo. Dessa forma todos os tipos de programas de educação bilíngues e os quadros referenciais teóricos que surgem de cada um coexistem no século XXI.

Na próxima seção, tomaremos como base os estudos realizados por Garcia (2009) a respeito dos Tipos de educação bilíngue, para que possamos compreender melhor, as características estruturais de cada programa que compõe o quadro educacional.

### 3.3 TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO GARCIA (2009)

Apesar de identificar e classificar, em seus estudos, nove Tipos de educação bilíngue, Garcia (2009) explica que essa classificação leva em consideração aspectos teóricos, mas que na prática todos os Tipos de educação podem se mostrar diferentes da forma como professores e estudiosos podem descrevê-los. Isso acontece, porque cada escola vai se adaptar a paisagem sociolinguística na qual se encontra inserida, as necessidades de cada comunidade, os desejos de cada pai, assim como os aspectos socioeconômicos e etários dos estudantes.

A seguir, explicitamos os nove modelos identificados por Garcia (2009):

### **3.3.1 Transicional**

Esse Tipo de educação bilíngue utiliza a língua da criança apenas como meio de instrução até que ela possa ser fluente na língua majoritária.

A natureza temporária dos programas de educação bilíngue em transição, e o fato de que eles normalmente trabalham com crianças mais novas, é um dos principais pontos responsáveis por tornar esses programas atraentes para muitos. A educação bilíngue de transição fundamenta-se na filosofia de que a educação deve se basear nos pontos fortes das crianças, e reconhece sua língua e cultura como seus bens mais preciosos. Outro ponto importante nesse Tipo de educação é que ela se baseia na superioridade da língua e cultura majoritárias, e se organiza para que ambas sejam ensinadas de forma eficaz. Ela apoia e valoriza o monolinguismo e permite o bilinguismo somente como uma prática temporária.

Fishman (1976) critica o caráter transitório da educação bilíngue nos Estados Unidos, ele a compara a uma vacina. Quando escreve a respeito do uso de outras línguas além do inglês na educação bilíngue de transição, ele pontua que se uma língua materna não inglesa é conceituada como uma doença dos pobres, então no verdadeiro estilo vacinal esta doença é atacada pela doença. Comungamos do pensamento do autor, pois entendemos que ao utilizar a língua materna apenas como ferramenta, como um meio de fazer com que a criança alcance a língua majoritária, é retirada dessa primeira, toda a sua relevância e carga cultural que ela possui.

### **3.3.2 Manutenção**

Programas de educação bilíngue do Tipo Manutenção são programas educacionais direcionados principalmente às minorias linguísticas que fazem uso de uma língua em casa e querem mantê-las dentro do espaço escolar, no momento em que estão desenvolvendo proficiência em um segundo idioma, geralmente o dominante. Além de proporcionar o ensino das disciplinas acadêmicas, por meio de dois idiomas, esses programas ainda procuram não apenas refletir sobre os valores culturais da comunidade, como também, se interessar pelo seu fortalecimento.

Este Tipo de programa além de manter a língua materna das crianças durante o desenvolvimento da aprendizagem da língua dominante, procura fazer com que as mesmas adquiram uma identidade bicultural. Sobre esse tipo de programa Garcia (2009) pontua que,

Escolas desse tipo geralmente fazem escolhas sobre como organizar as línguas com base em considerações práticas, como o número de professores de cada idioma, suas qualificações e interesses, o material didático que possuem, os desejos dos pais, o perfil sociolinguístico da comunidade e dos alunos. Em geral, no entanto, esses programas usam uma língua como meio de instrução por um período de tempo e a outra por um outro período, de duração igual ou desigual (GARCIA, 2009, p. 125).

É essa distribuição de tempo e a utilização das duas línguas no processo de ensino que permite a criança manter a sua língua materna e ao mesmo tempo sentir-se seguro para aprofundar seus conhecimentos na língua alvo, sem correr o risco de ter uma perda da sua identidade ou dos seus valores culturais.

### **3.3.3 Prestigioso**

Nesse Tipo de programa, as crianças são ensinadas por meio de duas línguas de prestígio, a maioria possui dois professores, cada um leciona em um idioma diferente. Mejía (2002) classifica esses programas como “educação bilíngue de elite”. Esses programas normalmente procuram compartimentar o uso das duas linguagens, garantindo que as crianças adicionem uma língua, porém fazendo com essa nova língua não afete sua própria identidade etnolinguística. Dessa forma, esse tipo de programa enfatiza a adição de uma linguagem, separada e diferente daquela que identifica os estudantes como um grupo etnolinguístico.

### **3.3.4 Imersão**

Nesse Tipo de programa de educação bilíngue, as crianças, por um período de tempo são ensinadas exclusivamente na língua que estão buscando adquirir. Essa metodologia de ensino de segunda língua baseia-se na ideia de que é mais fácil aprender uma língua quando esta é usada em contextos de comunicação do que quando é explicitamente ensinada, como o que acontece nos programas de ensino de segunda língua. Para essa finalidade, a linguagem adicional também é a mesma utilizada como meio de instrução.

Normalmente nos programas de educação bilíngue por imersão são necessários dois professores para cada idioma, contudo são as crianças que ao terminar uma aula se deslocam para uma outra sala, cuidadosamente preparada para o ensino de um idioma diferente.

Um ponto relevante nesse Tipo de educação é que mesmo no período de imersão a língua materna da criança é respeitada por toda a escola e tem seu ensino retomado, logo após

a finalização do período em que ela esteve imersa. O tempo de imersão que retira a linguagem da criança geralmente dura um ano e, mesmo durante esse período, a língua materna é amplamente usada por elas (Swain, 1978). A educação bilíngue de imersão é sempre aditiva e deve se basear na força e no poder que a outra língua já possui na sociedade.

Quanto as suas características, Garcia (2009) enumera oito pontos dos quais considera relevantes dentro desse Tipo de programa:

1. A linguagem adicional é um meio de instrução.
2. O currículo de imersão é paralelo ao currículo da maioria local.
3. Existe suporte evidente para o idioma de origem.
4. O programa visa o bilinguismo aditivo.
5. A exposição à linguagem adicional é amplamente confinada à sala de aula.
6. Os alunos entram com níveis similares (e limitados) de proficiência no idioma adicional.
7. Os professores são bilíngues.
8. A cultura da sala de aula é a da comunidade local de maioria da língua.

### **3.3.5 Revitalização por imersão**

A criação desse Tipo de programa teve inspiração nos programas de educação bilíngue de imersão do Canadá, adotado por minorias etnolinguísticas que sofreram uma mudança de idioma, se distanciando da sua língua de herança. Foi pensando na revitalização de sua primeira língua que elas adaptaram e ampliaram os programas de imersão.

Uma das ações educacionais mais conhecidas de revitalização de uma língua, por meio da escolarização, aconteceu em Aotearoa / Nova Zelândia na década de 70. Este programa de imersão teve o nome de Te Kohanga Reo, iniciou-se em uma região de língua Maori e desde os anos 80 vem se espalhando para outras comunidades indígenas que também desejam revitalizar suas línguas.

Romero e Mccarty (2006) pontuam que esses programas também podem ser chamados “de imersão da linguagem do patrimônio”, isso porque visavam não apenas a recuperação e revitalização de suas línguas, mas atrelado a isso, lutavam para ter o conhecimento local como componente permanente dos currículos escolares.

### **3.3.6 Desenvolvimento**

Programas de educação bilíngue para o desenvolvimento foram criados por grupos linguísticos não dominantes que buscam reafirmar e desenvolver suas línguas minoritárias. Esse

tipo de programa reconhece que a linguagem não é estática, e enxerga falhas nos programas que apenas cuidam da manutenção das línguas.

Muitas comunidades de minorias linguísticas sofreram com a perda da linguagem e com a mudança de idioma, o que fez com que seus filhos chegassem a escola com proficiências linguísticas diferentes, neste contexto um programa que se baseia apenas na manutenção da língua e na adição de uma língua escolar, não é suficiente.

O entendimento de que as comunidades e mesmo as escolas estão tendo que lidar com algo que vai além de um grupo linguístico, é que gerou a necessidade da elaboração desse tipo de programa para a educação bilíngue.

A esse respeito Garcia (2009) explicita que,

Nas regiões autônomas da Espanha, há uma imigração crescente da América Latina, do Magrebe, da China e da Europa Oriental. A questão educacional tornou-se não apenas como manter (ou revitalizar) as outras línguas além do espanhol e equalizá-las, mas como ensinar ambas as línguas aos imigrantes nas mesmas escolas (GARCIA, 2009, p. 128).

A realidade apontada pela autora mostra que a educação bilíngue de manutenção não contempla o quadro linguístico atual já, que ela, decorre de uma visão monoglóssica, e não contempla as heterogeneidades da língua, logo se justifica a necessidade de uma a educação bilíngue de desenvolvimento que, sendo heteroglóssica, é estruturada em um modelo bilíngue/multilíngue e bicultural, que reconhece a igualdade, mas promulga o fortalecimento dos vários idiomas e identidades.

### **3.3.7 Polidirecional ou Bidirecional**

Garcia (2009) explica que esse Tipo de programa possui mais de uma nomenclatura: dupla linguagem bidirecional, imersão bilíngue, imersão bidirecional entre outros, no entanto, para a autora, a melhor definição seria aquela que refere-se a eles como polidirecionais no lugar de bidirecionais, isso porque nesse programa, as crianças não falam apenas uma língua A ou B e precisam aprender uma outra língua.

A complexidade das inter-relações desse último século, geradas por muitos casamentos, divórcios, reconstituições familiares faz com que as crianças cheguem a escola com um pouco de ambas as línguas. Além desses fatores, nos deparamos com o fato de que muitas crianças têm frequentado escolas em diferentes países e com idiomas distintos. Algumas nascem em um

país, moram por um tempo em outro, frequentam a escola em um terceiro e ainda precisam continuar os estudos quando retornam ao seu país de origem.

Por mais estranha que essa realidade possa parecer, ela é real e se torna cada vez mais comum, existem famílias que passam a vida vivendo dessa maneira, seriam as chamadas famílias profissionais, geralmente da classe trabalhadora. O que faz com que as crianças nessas salas de aula sejam crianças que atravessam um bilinguismo contínuo, que aprendem a interagir entre si e compartilhar suas diferenças linguísticas entre os grupos.

### **3.3.8 Educação Multilíngue Múltipla**

Esses programas geralmente envolvem pelo menos três idiomas e grupos que apresentam um multilinguismo bem complexo. A educação multilíngue múltipla existe principalmente em sociedades como a Índia, onde a pluralidade linguística é uma realidade, criando um bilinguismo contínuo. Muitas vezes essas linguagens diferentes são tecidas tanto dentro quanto fora do currículo escolar.

A complexidade existente nessas sociedades, exige que todos recebam de alguma forma uma educação que contemple essa realidade. Por esse motivo, diversos programas de educação bilíngues estão se adaptando, se expandindo para poder oferecer um processo de ensino aprendizagem que abranja essa multiplicidade linguística.

### **3.3.9 Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Línguas (CLIL)**

Nos últimos anos, muitas comunidades e mesmo países passaram a apoiar uma educação bilíngue que deveria se estender a todos os cidadãos através do ensino de uma ou duas disciplinas no idioma adicional, uma vez que todas as crianças se encontram envolvidas nesse processo, as diferenças linguísticas são percebidas desde o início, o que evidencia a existência de um plurilinguismo dentro de cada uma delas.

O programa Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Línguas (CLIL), criado em 1994, por David Marsh, possui uma abordagem que integra conteúdos e língua. Nesse ensino, a língua é utilizada como uma espécie de veículo, por meio do qual os conteúdos são ensinados. Marsh (2010) explica que, dessa forma, o CLIL consegue alcançar dois objetivos, ao aliar a aprendizagem de conteúdos a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Coyle, Hood e Marsh (2010) explicam que:

CLIL é uma abordagem educacional com foco duplo, onde uma língua adicional é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto de língua quanto de conteúdo. Isto é, no processo de ensino/aprendizagem, existe um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua, ambos estão interligados. Mesmo se a ênfase for maior em um do que em outro em um determinado momento. CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas, também não é uma nova forma de ensino de conteúdo. É uma fusão inovadora de ambos (COYLE, HOOD ; MARSH 2010, p. 01).

No ano 2004, a Comissão Europeia ao publicar o *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*, aponta o CLIL como ‘uma forma eficiente de se aprender línguas’. Ela define o CLIL como: “Ensino de Língua e Conteúdo de forma integrada, onde os alunos aprendem um conteúdo por intermédio de uma língua estrangeira” (EUROPEAN COMMISSION, 2004, p. 8).

Baetens Beardsmore (2002) pontua que a Comissão Europeia entende que todos os estudantes precisam ser fluentes em suas línguas maternas e devem também ter essa fluência em mais 2 línguas em um futuro próximo. Para ela o CLIL fornece uma forma prática e sustentável de educar seus estudantes para um mundo cada vez mais voltado ao plurilinguismo.

Sobre a integração entre língua e conteúdo (RIBEIRO 2017, p. 24) afirma: “Parece-nos indicar que o ensino da língua e do conteúdo surgem em simultâneo. Por um lado, o conteúdo centra-se na matéria de uma disciplina, por outro lado, a língua é o veículo que possibilita a sua transmissão e cujo enfoque não se constata só em um dos dois.”

O CLIL possui uma metodologia bastante flexível e diversas variações do seu programa, por isso a dificuldade em defini-lo. Sobre esse aspecto Griva e Kasvikis (2015) explicam que todo programa é elaborado pensando nas necessidades apresentadas por cada comunidade, considerando, com isso, as realidades sociais e as políticas linguísticas de cada país. Dessa forma, sua metodologia é não é homogenia.

Em sua pesquisa para dissertação de mestrado, Luz (2015) pontua que não existe um molde comum a todos os países para a implantação do CLIL e que como prática educativa ele pode ser aplicado em variados níveis escolares. No mesmo pensamento, Baetens Beardsmore (1995, 2002) explica que o CLIL é elaborado para o ensino de línguas no período que corresponde ao ensino regular, indo desde o pré-escolar até o ensino profissionalizante, e atende todas as populações, isso porque ele não é um programa elaborado especialmente para um único tipo de escola.

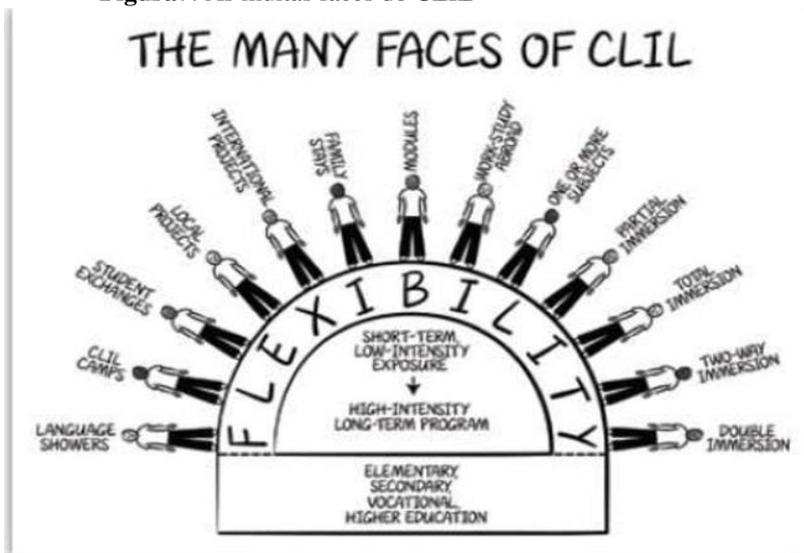
Comungando do mesmo pensamento Marsh e Langé (2000) escrevem:

Devido à sua natureza prática e flexível, CLIL pode ser incorporado em diferentes tipos de escolas: públicas e/ou particulares. A diversidade de

abordagens pode ser observada através de uma variedade de modalidades. No que diz respeito à idade dos alunos, as experiências vão desde o jardim de infância ao nível secundário de educação. CLIL pode ser usado por determinados períodos de tempo, como tarefas no currículo escolar e da estrutura educacional ou implementado como disciplinas opcionais nas escolas de nível secundário. Conteúdos, módulos e projetos, tudo pode ensinado por meio de CLIL (MARSH; LANGÉ, 2000, p. 84).

O CLIL consegue cobrir não apenas a educação por imersão, também cobre uma instrução ministrada somente língua estrangeira, além de poder contemplar uma educação na qual os alunos recebem apenas parte da educação em língua estrangeira. Esse termo pode abranger uma dúzia ou mais de abordagens educacionais, “ele sintetiza e promove um modo flexível de aplicação do conhecimento aprendido a partir dessas várias abordagens” (MEHISTO, MARSH e FRIGOLS, 2008, p. 12). A figura 7, exemplifica as muitas faces de CLIL:

**Figura7:** As muitas faces do CLIL



- Language showers
- CLIL camps
- Student exchanges
- Local projects
- International projects
- Family stays
- Modules
- Work-study abroad
- One or more subjects
- Partial immersion
- Total immersion
- Two-way immersion
- Double immersion

**Fonte:** Mehisto, Marsh, Frigols (2008, p. 13)

A figura comprova que não existe apenas um formato do programa CLIL, nem mesmo uma metodologia que se adeque a todos os contextos, ele leva em consideração as várias formas de aprendizagem de línguas assim como as diversas realidades em sala de aula. Podendo ser aplicado com base em vários modelos de ensino/aprendizagem, seus módulos CLIL são estruturados a partir de ideias aglutinadoras que se inter-relacionam a outras áreas do currículo (conteúdo e língua).

### 3.4 OS 4 PRINCÍPIOS DOS CLIL

Considerando a dificuldade em encontrar materiais que contemplassem a diversidade de abrangência do CLIL, Coyle (2005) elaborou alguns princípios inovadores, que de forma genérica tem como base o que ele classifica como 4 Cs, Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura

Luz (2015, p. 33) explica que “na versão dos 4Cs, proposta por Mehisto et al. (2008), o termo ‘cultura’ é substituído por ‘comunidade’, mas o princípio permanece o mesmo. ‘Comunidade’ enfatiza as mesmas necessidades de promover a tolerância e a compreensão no mundo globalizado,” da mesma forma como Coyle (2005) entende e apresenta o termo cultura.

Luz (2005) apoiado nos estudos de Meyer (2010), explica que a quantidade de recursos pedagógicos e metodológicos acabou sendo limitada pelas características apresentadas pelo CLIL mediante as realidades apresentadas por cada instituição educacional. A criação dos 4Cs é uma forma de compor a estrutura, os fundamentos para elaboração de uma metodologia que contemplasse as diferenças demonstradas em cada instituição. Coyle (2005) apresenta a tabela a seguir contendo a definição dos 4Cs:

**Tabela 6:** Os 4Cs do CLIL

<p><b>CONTEÚDO (POR MEIO DE LÍNGUA)</b> Aprende-se a língua estrangeira por meio do conteúdo do tópico, ensinado de forma a potencializar uma aprendizagem natural e ativa. O enfoque na aprendizagem de língua NÃO incide na estrutura ou gramática, mas em contextos ‘reais’ de uso da língua (para resolver tarefas).</p>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b> Coloca-se e ênfase em uma aprendizagem linguística para comunicar e para uso imediato. A língua é usada como meio de realização de tarefas, de resolução de problemas, para desenvolver projetos e para exprimir ideias.</p>
<p><b>COGNIÇÃO</b> A língua estrangeira (Inglês) é usada, tal como a língua materna, para pensar. Quando se usa o Inglês para pensar está-se a enriquecer a compreensão dos conceitos.</p>	<p><b>CULTURA</b> Aprender uma língua estrangeira é aprender sobre as culturas que a usam e contrastá-la com a sua própria língua. Usar o Inglês para comunicar e para pensar é uma competência-chave para viver em espaços multilíngues globalizados.</p>

**Fonte:** C4C CLIL for Children

A tabela 6 mostra que os 4Cs propõem bem mais do que aprendizagem de novos conhecimentos, mas que ao fazê-lo, os indivíduos devem conectá-los, compreendendo a interdependência entre os saberes, solidificando-os, adquirindo, dessa forma, uma educação holística que contempla mais que apenas uma área do conhecimento.

### 3.5 METODOLOGIA CLIL

Luz (2015) elenca 7 (sete) objetivos como os principais da metodologia CLIL:

- Apresentar aos aprendizes novas ideias e conceitos em conteúdos curriculares;
- Aumentar a confiança dos aprendizes na língua-alvo;
- Fazer do conteúdo da disciplina o foco principal da aula;
- Fornecer materiais cognitivamente desafiadores desde o início;
- Melhorar o desempenho dos aprendizes tanto em conteúdos curriculares quanto na língua-alvo;
- Oferecer suporte para apoiar a aprendizagem de conteúdo e língua;
- Possibilitar que os aprendizes acessem os conteúdos das disciplinas curriculares ao modificar os planos de aula, levando em consideração as habilidades dos alunos na língua-alvo.

Para o autor, a metodologia CLIL oportuniza aos professores, de forma individual ou institucional, o estabelecimento de ligações em rede. A cooperação entre eles, é algo muito importante para ajudar os alunos no entendimento dos elos que conectam as diferentes áreas disciplinares trazendo coerência ao conhecimento. Assim sendo, é vital, para o sucesso do CLIL, a criação de condições de cooperação entre professores de Inglês e de outras áreas curriculares. Nessa mesma direção, Savage (2011, p. 42) destaca algumas ações relevantes na implantação e eficácia desse programa de ensino:

- Usar os pontos de contato entre áreas ou disciplinas curriculares (em termos de conteúdo disciplinar, métodos pedagógicos e processos de aprendizagem) e explicitá-los de diversas formas.
- Estabelecer formas de cooperação e de colaboração entre os docentes, conducentes a benefícios duplos, tanto curriculares como de desenvolvimento profissional.
- Contribuir para uma gama variada de oportunidades de ensino e aprendizagem radicadas em áreas disciplinares, práticas transdisciplinares e relacionadas com temas ou dimensões específicas externas aos currículos.
- Dar aos docentes a oportunidades para avaliar e refletir sobre as suas práticas de ensino e para inovar e ser criativos no planeamento curricular.
- Facilitar uma visão partilhada e colaborativa entre docentes e diretores de escola ao nível do desenho curricular.

Estes são elementos cruciais para que a implantação do CLIL seja bem sucedida. Ou seja, uma visão transdisciplinar, baseada na partilha e colaboração entre os agentes do processo educativo, a exploração dos pontos de contato entre as mais diversas disciplinas é o que caracteriza o CLIL e é, sem dúvida, um dos elementos responsáveis pelo seu sucesso.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo elencamos as principais considerações a respeito da educação bilíngue nos dias atuais. Sob a perspectiva de autores como Garcia (2009), Baker (2001), Cummins (2000), apresentamos as principais definições do tema, discutimos a necessidade de se diferenciar a educação bilíngue dos programas de ensino de línguas, a fim de compreender melhor as características que distinguem cada um dos modelos de ensino.

Em uma análise estrutural da educação bilíngue, consideramos sua divisão em Tipos e Modelos, e os descrevemos sob a ótica apresentada por cada autor, observando aspectos relevantes como objetivos, público alvo e contexto, além de discutir a relevância desse modelo de educação em um mundo globalizado.

Este capítulo serviu para ajudar a compreendermos como estão organizados os programas de educação bilíngue na atualidade, e ainda, qual a estrutura do programa de educação bilíngue da escola pesquisada, além da compreensão da diversidade de programas bilíngues existente. De posse dessas informações, pudemos traçar um paralelo entre eles e o projeto bilíngue da escola e assim fazer uma análise aprofundada sobre ele.

No próximo capítulo, intitulado “Em busca de respostas”, iniciamos com a análise do projeto bilíngue da escola pesquisada, com o intuito de compreender a estrutura do modelo de educação bilíngue adotado, em seu currículo, bem como ponderar a adequação desse projeto à proposta de educação intercultural apresentada na BNCC. Além de analisarmos os questionários e as entrevistas realizadas com os participantes, bem como a realização da triangulação dos dados gerados através dos instrumentos de pesquisa aplicados.

## CAPÍTULO 4 - EM BUSCA DE RESPOSTAS

Este capítulo, que expõe o cerne da minha pesquisa trata dos procedimentos de análise dos dados que foram gerados através dos diferentes instrumentos de pesquisa aplicados. Estes dados foram analisados separadamente, ou seja iniciando-se pelo projeto bilíngue da escola (4.1), seguido pela análise dos questionários (4.2), e entrevistas (4.3), para só então realizarmos a triangulação (4.4), com o intuito de conciliar os resultados das análises por meio dos instrumentos utilizados.

### 4.1 ANÁLISE DO PROJETO BILÍNGUE DA ESCOLA

A análise realizada no projeto bilíngue da escola (APÊNDICE H) seguiu algumas etapas importantes para obtenção das respostas correspondentes as perguntas que motivaram a construção desta pesquisa. É importante ressaltar que a escola não apresentou um projeto completamente estruturado, finalizado, tendo em vista que esse ainda está em construção (ANEXO C). O que ela dispunha, na verdade, eram linhas gerais, objetivos e metodologias como parte do documento.

Dessa forma, seguimos os seguintes critérios de análise, conforme detalhadas no capítulo 1, intitulado “O percurso metodológico”.

- Contexto;
- Objetivo;
- Classificação quanto ao Modelo de educação bilíngue;
- Classificação quanto ao Tipo de educação bilíngue;
- Metodologia;
- Adequação da proposta de educação intercultural apresentada pela BNCC ao projeto;

#### 4.1.1 Contexto

O projeto bilíngue da escola foi instituído em 2015, com o nome de *English as a Second Language* (ESL). Nesse ano a instituição implantou em uma cidade do interior bahiano, uma escola de educação básica que oferece uma educação bilíngue (Português/ Inglês). Para que esse projeto fosse implantado, a escola contou com a parceria de duas outras instituições de

ensino, sendo uma delas, um tradicional curso de idiomas na cidade e a outra uma instituição americana com sede em *Quatz Hill*- California.

#### 4.1.2 Objetivo

- ✓ O Projeto ESL tem como objetivo possibilitar ao aluno do infantil, completar o curso básico de inglês até o 9º ano, estando habilitado para poder se comunicar sem grandes dificuldades, em uma segunda língua, neste caso a língua inglesa, da mesma forma como acontece, atualmente, nos países que integram a União Europeia.

#### 4.1.3 Modelo de educação bilíngue adotado

O projeto bilíngue apresentado pela escola se enquadra no que Hornberguer (1991) classifica como modelo de **Enriquecimento**, por possuir uma orientação aditiva de línguas. Esse modelo se destina tanto a uma população minoritária quando majoritária, linguisticamente falando, e enxerga as línguas como um recurso para ambos os grupos linguísticos.

Ele também é classificado por Garcia (2009) como **Aditivo**, uma vez que busca desenvolver o bilinguismo nos estudantes, fazendo com que as duas línguas funcionem de forma compartimentalizadas mantendo a diglossia. Além de ter um quadro teórico que trabalha o bilinguismo dos estudantes seguindo padrões monolíngues, e, de igual forma, enxerga no bilinguismo uma possibilidade de enriquecimento.

#### 4.1.4 Tipo de educação bilíngue adotado

O Tipo de educação bilíngue adotado pela escola possui características que o enquadram dentro do programa classificado por Garcia (2009) como **Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Línguas (CLIL)**,<sup>15</sup> uma vez que este Tipo de programa desenvolve uma abordagem que visa uma aprendizagem para todos, através de uma integração entre língua e conteúdo.

Um dos motivos pelos quais a escola adotou esse programa foi o fato de que, para esse Tipo de ensino bilíngue, não é necessário que todas as disciplinas sejam ministradas na língua alvo, bastando que uma única seja lecionada inteiramente na língua adicional. Fato que torna

---

<sup>15</sup> Programa já detalhado no capítulo anterior

esse processo bem menos complicado, bem menos custoso. E, dessa forma, facilita a implantação e expansão do sistema de educação bilíngue ao redor do mundo.

Outro motivo relevante foi observar que, diversas instituições escolares adotaram esse Tipo de educação, porque mesmo não tendo um respaldo legal para o seu funcionamento, o que acontece em quase todos os países, elas se apoiam no reconhecimento, e na recomendação que a União Europeia fez desse programa, ou seja, a União Europeia reconhece que os estudantes precisam ser fluentes não apenas em suas línguas maternas, mas que tenham também essa fluência em mais dois idiomas, realidade que desejaria alcançar em um futuro próximo. Dentro desse contexto, ela entende que o CLIL oferece uma maneira prática e viável para que os estudantes possam ter uma educação que os prepare para um mundo pluriliguístico.

O programa bilíngue da escola se encaixa perfeitamente no CLIL, uma vez que os alunos do 6º ao 9ºanos possuem ao menos uma disciplina (Geometry, Math, STEAM<sup>16</sup>) que é ensinada totalmente na língua inglesa.

#### 4.1.5 Metodologia

O projeto bilíngue da escola, possui uma metodologia que utiliza uma **Abordagem Baseada em Tarefas** denominada *Task-based Approach* (TBA). Sánchez (2004) explica que uma TBA se utiliza das tarefas do mundo real como inspiração e modelo para a ação pedagógica e ao mesmo tempo levanta um questionamento a respeito da maneira ideal de se fazer com que essas tarefas se adequem a uma pedagogia de aprendizagem de línguas. Sobre isso ele pontua que nem todas as tarefas do mundo real podem ser utilizadas como fins pedagógicos.

Para Sánchez (2004),

Tarefas úteis para o aprendizado de idiomas são aquelas que exigem ou favorecem a comunicação através da linguagem. A dimensão social das tarefas a que muitos autores se referem encontra suas raízes e lógica aqui. As tarefas de aprendizado de idiomas são inúteis para fins comunicativos se não envolver os alunos na comunicação (SÁNCHEZ, 2004, p. 52).

As tarefas são orientadas para alcançarem objetivos. Na verdade, os objetivos são o gatilho necessário para fazer com que um aluno participe de uma tarefa. Quando se trata de tarefas pedagógicas, no entanto, abre-se mão dos objetivos primários das que são desenvolvidas

---

<sup>16</sup> STEAM é um acrônimo em inglês para as disciplinas Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics.

em um mundo real para que se adicione outros, como por exemplo, usar da linguagem para o cumprimento da tarefa é um dos requisitos obrigatórios.

“Comprar uma passagem” para viajar para Londres significa que todos os estágios para o cumprimento dessa tarefa serão direcionados para 'comprar a passagem', e não para qualquer outro fim. Se outras coisas interferirem na busca desse objetivo, será um obstáculo, fará com que a ação não seja tão eficiente. Em um contexto educacional, no momento em que essa tarefa é transportada para dentro de uma sala de aula, e transformada em uma 'tarefa pedagógica', acontece uma mudança significativa.

Os alunos podem gastar um tempo procurando palavras desconhecidas em um dicionário; podem repetir várias vezes a mesma palavra ou a mesma frase antes de encontrarem a melhor maneira de aplicá-las; eles podem levar um tempo tentando entender uma mensagem, etc. O fato é que em um contexto de sala de aula, ninguém está realmente preocupado com o resultado real da tarefa, no caso, “comprar uma passagem”, mas preocupam-se com a construção do discurso correto, em encontrar as palavras certas para questionar preços e lugares.

Nesse contexto, Sánchez (2004) explica que o principal objetivo da tarefa, muda de seu valor original, no mundo real, para outro focado na linguagem (não em passagens). A 'dimensão linguística' da tarefa é, certamente, o fator relevante na sala de aula. A tarefa pedagógica se utiliza das tarefas desempenhadas no mundo real como pretexto para alcançar diferentes objetivos.

Para uma melhor visualização da forma como a escola se utiliza da abordagem metodológica *Task-based Approach*, em seus diferentes níveis de ensino, apresentamos o trecho do projeto bilíngue da instituição, no qual estão dispostas as ações desenvolvidas em cada série separadamente.

### **Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental**

Nas turmas do infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, o ensino da língua inglesa é trabalhado com o objetivo de desenvolver a capacidade de ouvir, falar e ler:

- Na turma do primeiro ano, o foco é apenas entender. Os alunos são expostos à linguagem oral, por meio de situações do cotidiano, onde precisam usar gestos para demonstrar sua compreensão. O conteúdo é a linguagem concreta e do cotidiano. Por exemplo, escove os dentes, penteie o cabelo, lave as meias, passe o vestido e dobre a calça, descasque a laranja, coloque o suco no copo, acenda o fogo, pule no lago e mergulhe, monte no cavalo e passeie pelo campo, chute a bola, ligue a televisão, assista o programa e divirta-se, massageie o seu ombro, coce o nariz, balance os braços, pegue o lápis amarelo, alimente o porquinho, ordenhe a vaca, tome banho de sol, passe o protetor

solar, etc, etc. E muita música para o desenvolvimento da pronúncia e entonação.

- Na turma do segundo ano, continuamos ampliando o vocabulário (como, por exemplo, solicitar e dar direções, acampar, ir a um clube, pegar um avião, ir ao médico) e introduzimos algumas falas, como se apresentar, pedir informações, oferecer alguma coisa, fazer perguntas pessoais, etc. Além disso, introduzimos pequenas histórias que os alunos leem e são encorajados a recontar. Contamos muitas pequenas histórias. Novamente, muita música.

Para as demais turmas, o ensino da Língua Inglesa é trabalhado com seguintes objetivos:

- Na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, focar a fala e a leitura. Introduzir situações do cotidiano como falar sobre sua rotina, falar sobre um amigo, fazer compras, relatar acontecimentos, falar sobre sua família, convidar alguém, etc.
- Nas turmas do quarto e quinto ano, ampliar o conhecimento da língua através das habilidades de ouvir, falar e ler. Ao final do quinto ano, esperamos que nossos alunos sejam capazes de falar sobre seu cotidiano, seja no presente, no passado ou no futuro.

#### **6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**

Com 50 minutos de aulas de Inglês, os alunos são enturmadados por nível de conhecimento. Todas as aulas especializadas do projeto bilíngue são desenvolvidas em Inglês, a saber: Math, Geometry e STEM.

Nas turmas do 6º ao 9º ano, além das aulas de inglês, os alunos têm também uma disciplina ministrada totalmente na língua inglesa.

- O ensino da Língua Inglesa utiliza a **abordagem do Task-based Approach** e a estrutura da língua é estudada conforme a necessidade dos alunos.
- Ao final do nono ano, esperamos que os alunos apresentem habilidades compatíveis com os alunos que terminaram o curso básico de inglês de qualquer escola de línguas.

#### **Ensino Médio**

- O Ensino Médio terá como foco preparar os alunos para a prova do **SAT** ou ACT, testes americanos similares ao Enem, e também para uma prova de proficiência (provavelmente o TOEIC).

### **4.1.6 Adequação do projeto a proposta de educação intercultural apresentada pela BNCC**

De acordo com Silva et al (2017), durante muito tempo a Língua Inglesa teve um papel de coadjuvante no cenário do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Os autores ratificam essa afirmativa ao verificar o desprestígio sofrido pelo ensino do Inglês ao longo das várias reformas

pelas quais o sistema educacional brasileiro fora submetido. Contudo, com a mais recente reforma apresentada pelo ministério de educação no ano de 2016, e com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a língua inglesa assume, no documento, um papel de protagonista no novo sistema de ensino. Esse protagonismo é verificado, a partir do momento em que a Língua Inglesa deixa de ser uma disciplina optativa e passa a figurar como uma das disciplinas consideradas obrigatórias no novo currículo.

Reconfigurando o novo quadro de ensino de LI no Brasil, a BNCC traz no seu texto orientações específicas para essa disciplina. Dentre essas orientações encontra-se a proposta de uma educação intercultural para o ensino de língua inglesa. O texto ainda sinaliza a necessidade de que termos como, **território, língua e cultura** estejam imbricados, enfatizando a importância de se desenvolver alunos que não apenas adquiram a habilidade de se comunicar em outras línguas, mas que também funcione culturalmente no mundo a qual elas pertençam. O que só é possível através do reconhecimento, respeito, valorização e, ainda, do desenvolvimento das diversas culturas existentes em nosso mundo.

Neste ponto, buscamos observar a existência de pontos de convergência e/ou divergência entre o que preconiza a BNCC e os pontos considerados fundamentais na estrutura do projeto bilíngue apresentado pela escola, tais como: objetivos e metodologia.

Ao longo de todo o texto que compõe o projeto, não foi observado nenhuma palavra ou expressão que fizesse alusão aos termos apresentados pela BNCC ou mesmo a proposta de ensino intercultural apresentado por ela. O próprio objetivo central do projeto, apenas enfatiza a necessidade de se desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, sem fazer menção ao fato de que essa competência comunicativa também poderia ser acrescida de uma competência intercultural.

Os objetivos secundários, implícitos no texto do projeto, enfatizam o aprendizado da LI como meio de ascensão social, fato que é observado sobretudo, nos pontos que dizem respeito ao Ensino Médio, onde o ensino da Língua Inglesa tem como fundamento a preparação dos alunos para submissão ao SAT ou ACT, exames que correspondem ao ENEM no Brasil.

Outro ponto no projeto que diverge do conceito de interculturalidade está no fato de que a escola evidencia a necessidade de seus alunos chegarem ao 9º ano sendo fluentes na língua inglesa tal qual acontece, atualmente, nos países que integram a União Europeia. Esse é um ponto espinhoso, porque no momento em que eles escolhem um determinado grupo e, nesse caso, um grupo de elite, como exemplos de proficiência na LI, eles excluem outras dezenas de países tanto da América, quanto das mais variadas regiões do globo que também falam Inglês.

A **abordagem do *Task-based Approach*** utiliza tarefas, ações do dia a dia, desenvolvidas no mundo real, para que os alunos consigam desenvolver as quatro habilidades necessárias a fluência no idioma. O que ocorre é que uma educação baseada apenas no desenvolvimento dessas habilidades exclui do currículo elementos essenciais a formação do cidadão a exemplo da habilidade em refletir, criticar e respeitar as diferenças existentes no outro, características presentes em uma educação intercultural.

Uma educação voltada para a interculturalidade deve oferecer a seus alunos o poder de não apenas reconhecer e tolerar a diversidade de cultura existente no mundo, e mesmo dentro da sala de aula, mas de aceitá-la, envolver-se nela e apossar-se dela como um elemento fundamental ao crescimento como cidadão e, de uma forma mais ampla, como ser humano.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, são necessárias ações específicas que busquem esse objetivo. É importante ressaltarmos aqui dois pontos extremamente relevantes para se compreender o projeto da escola e, sobretudo, sua adequação a BNCC, no caso, o objeto de análise desse tópico:

1º O projeto da escola não está pronto, estando ainda em seu processo de construção, o que significa que muita coisa ainda será escrita e reescrita. A falta de objetivos específicos e, ainda, de uma descrição detalhada da metodologia pode ser justificada por esse fator. Certamente as poucas laudas, já escritas, não compreendem o projeto em sua totalidade, mas dá margem a compreensão de que na continuação da sua construção esses pontos serão contemplados;

2º Quando o projeto educação bilíngue foi implantado, a BNCC ainda estava em seu estágio embrionário, portanto, ainda não vigente. Esse fato foi importante para que pudéssemos entender que muitas das divergências percebidas entre o projeto bilíngue da escola e a BNCC, existem apenas porque, quando na implantação do projeto, ainda não existia, por parte da BNCC, nenhuma proposta de educação intercultural para o ensino de línguas, uma vez que a própria só veio ser oficializada dois anos depois.

A próxima seção apresenta a análise dos questionários e das entrevistas realizados com os professores e a coordenadora da escola.

## 4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários (APÊNDICES B e C) foram separados em dois grupos, o primeiro formado pelos participantes professores e o segundo com perguntas direcionadas à coordenadora do projeto bilíngue da escola. O questionário do primeiro grupo (professores) foi elaborado com seis perguntas e encontra-se dividido em quatro partes, sintetizadas a seguir:

1. Na primeira, as perguntas de 1 a 2 têm o foco voltado para a formação acadêmica dos professores, as disciplinas as quais eles lecionam bem como as turmas com as quais trabalham
2. Na segunda, as questões 3 e 4 versam sobre o conceito de cultura que os professores possuem assim como o posicionamento deles a respeito da relação entre o ensino de língua e cultura.
3. Na terceira, a pergunta de número 5 aborda as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos dentro de um modelo de educacional bilíngue.
4. Na quarta, que corresponde a pergunta de número seis, versamos sobre a metodologia aplicada por cada professor em sala de aula e sobre a forma como eles apresentam as duas línguas em sala de aula.

Todas as perguntas do segundo questionário servem como base para entendermos como o projeto bilíngue da escola está estruturado, o que ele prioriza como educação bilíngue e, ainda, como a escola seleciona e prepara seus professores para atuarem nesse modelo de ensino, além de compreender como o projeto é articulado e executado na prática. Para tanto, entrevistamos a participante Viviane, coordenadora do projeto.

## 1º GRUPO: QUESTÕES DIRECIONADAS AOS PROFESSORES

### 1ª PERGUNTA: QUAL A SUA FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO)?

**Tom:** Sou graduado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual da Bahia (UESB).

**Sandra:** Secretariado Executivo, Pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa e Literatura Norte-Americana e Pós-graduanda em Tradução e Interpretação em Inglês.

**Márcia:** Graduada em: História (UESB) e Letras Modernas (FTC), especialista em: História e Memória (UESB); Inglês como Língua Estrangeira (UESB.).

**Elaine:** Terceiro grau incompleto.

**Sheila:** Letras com Inglês.

As respostas a essa primeira pergunta que, a princípio, parece ter o objetivo de obter apenas informações sobre a formação dos professores atuantes no projeto bilíngue da escola, na verdade, acabam revelando dois pontos bastante interessantes e de igual forma relevantes a este estudo, são eles:

1. As respostas apresentadas mostram uma diversidade interessante na formação acadêmica dos professores, não apenas na variedade de cursos como também no nível de cada um deles, que vão desde o terceiro grau incompleto (Elaine) a pós-graduação. No caso de Sandra e Márcia, por exemplo, esta última, por exemplo, possui duas graduações. Esse ponto revela que a escola, no que se refere ao currículo profissional, apresenta uma flexibilidade na composição do seu quadro de professores; Tom e Sandra, por exemplo, não possuem licenciatura, sendo graduados em Ciências da Computação e Secretariado Executivo.

Essa flexibilidade, no entanto, não significa uma baixa qualidade na preparação dos professores. Justificando esse pensamento, pontuamos que, a professora Elaine, que ainda não completou o ensino superior, possui anos de experiência como professora de Língua Inglesa, além de dirigir uma das pioneiras e mais conceituadas escolas de idiomas da cidade de Vitória da Conquista, vale destacar que essa mesma professora foi a idealizadora e fundadora do projeto bilíngue da escola pesquisa, e atua como a coordenadora do mesmo<sup>17</sup>.

Outro ponto interessante nas respostas é que apenas Marcia possui graduação em Letras Modernas e, assim como Sandra, possui, entre suas especializações, alguma delas ligada a Língua Inglesa. Esse é um ponto importante porque revela o nível de conhecimento que os participantes possuem com aspectos relacionados ao ensino da língua, a exemplo da indissociabilidade entre língua e cultura defendida por Dourado e Poshar (2010), e a interculturalidade, como proposta de ensino apresentada pela BNCC.

---

<sup>17</sup> Como essa participante desempenha duas funções na escola pesquisada é importante explicar que, dessa forma ela ocupa dois lugares de fala dentro da pesquisa: o de Professora e o outro de Coordenadora, recebendo os nomes fictícios de Elaine e Viviane.

**2ª PERGUNTA: QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA E PARA QUAIS TURMAS?**

**Tom:** No Colégio Juvêncio, leciono as disciplinas de inglês, atualmente no final do nível Elementary, e STEM (Science, Technology, Engineering, and Math).

**Sandra:** Inglês para 9 ano, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

**Márcia:** Rede pública de ensino: 2º grau: Língua Inglesa e História No Juvêncio língua Inglesa (Sou funcionária do Curso de idiomas Glass School, que fez uma parceria com o Juvêncio).

**Elaine:** Revisão de matemática, 6º. e 7º. Anos.

**Sheila:** Leciono inglês em um curso livre para diferentes níveis de proficiência e em uma escola de ensino regular como parceira em um projeto de escola bilíngue para 6º e 7º ano.

Nesse bloco de respostas, observamos os seguintes pontos:

- As professoras Sandra e Márcia atuam no projeto bilíngue da escola lecionando Língua Inglesa, na própria disciplina: Língua Inglesa;
- Os professores Tom e Elaine, por outro lado, atuam lecionando em Língua Inglesa disciplinas diversas como Matemática e STEM. (a professora Sheila não especificou a disciplina ).

Essas observações nos revelam algo interessante, em suas disciplinas as professoras Sandra e Márcia ensinam a língua como conteúdo e se utilizam dela como veículo de transmissão desse mesmo conteúdo, ou seja, a língua é ao mesmo tempo o conhecimento a ser adquirido e o meio como ele é ensinado. Já para o caso dos professores Tom e Elaine, cujas disciplinas não são Língua Inglesa, a língua não é utilizada como um conteúdo mas como um meio de instrução. Conceito discutido por Garcia quando ela pontua que “os programas de educação bilíngue ensinam conteúdo por meio de um idioma adicional que não seja a língua materna das crianças.” (GARCIA, 2009, p. 5).

**3ª PERGUNTA: VOCÊ TRABALHA O CONCEITO DE CULTURA EM SUAS AULAS? SE SIM, EXISTE ALGUMA QUE VOCÊ PRIORIZE?**

**Tom\_** O conceito de cultura não é o foco principal nas nossas aulas, como esclarecido na questão anterior. Eventualmente, no entanto, compartilho de algumas experiências pessoais que eu já tive no exterior, mas isso acontece de forma bem pontual sem que haja aulas específicas para tratar de aspectos culturais.

**Sandra\_** O fator cultural é de extrema importância para que os alunos possam perceber as diferenças entre os povos assim como a respeitá-las. Enquanto professora de língua inglesa abordo alguns pontos como pronúncia que se diferencia entre os países, aspectos comportamentais da vida cotidiana fazendo sempre um parâmetro entre a nossa cultura e dessa forma busco mostrar que não existe somente o inglês americano ou britânico e sim o que hoje chamamos de “inglês como língua Franca” onde trabalhamos com o fato de que a língua inglesa sofre grandes influências de diversas culturas.

**Márcia\_** Sim, com certeza trabalho com o conceito de cultura, porque creio que a língua é viva, e por isso ela não faz sentido descontextualizada das produções culturais. Nas minhas aulas tento ampliar ao máximo as possibilidades de conhecimento das várias Línguas Inglesas, para que meus alunos não engessem o aprender a apenas ao Inglês Americano ou ao Inglês Britânico. Devido ao maior acesso a essas duas formas de falar Inglês os alunos acabam se sentindo mais confortáveis com o Inglês Americano ou Britânico, e se encantam com músicas ou vídeos que mostrem o Inglês Indiano ou Black English por exemplo. O interessante é que os alunos saibam da riqueza e da diversidade da língua, evitando a desvalorização ou minimização das formas de se falar Inglês.

**Elaine\_** Não.

**Sheila\_** Trabalho com culturas em sala de aula, não priorizando nenhuma específica. Gosto de fazer com que meus alunos conheçam uma maior diversidade de manifestações e costumes.

Neste bloco, as respostas dos professores revelam um dado importante sobre o posicionamento deles em relação ao ensino língua/cultura. A grande diferença percebida entre as falas de cada participante indica que nem todos os professores que atuam no projeto bilíngue reconhecem a importância de se compreender cultura como um ponto significativo quando se trata do ensino de línguas, sejam elas maternas, ou estrangeiras.

Tom explica que o conceito de cultura não é o ponto principal de suas aulas, e deixa a entender, na sua fala, que ele não a exclui totalmente de sua ação pedagógica, mas que quando o faz, são em momentos pontuais. Diferente de Elaine que é taxativa em responder “não”.

É importante considerar que esses dados não dizem que os professores não compreendem ou desconsideram a importância da cultura, sua fala apenas indica que,

possivelmente, eles não a reconhecem como elemento constituinte de uma língua e, talvez por isso, não enxergam a necessidade de trabalhá-la concomitante ao ensino destas.

Contudo, autores como Kramersch (1993), Rajagopalan (2005), Dourado e Poshar (2010), vão na contra mão desse pensamento de que a cultura não seja importante para o ensino e aprendizagem de um novo idioma e pontuam a importância de um ensino de línguas que considere a integração língua/cultura. Comungando com o mesmo pensamento, Lima (2008) enfatiza:

Para que uma língua estrangeira seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural (LIMA 2008, P. 89).

Essa perspectiva de um ensino de línguas com base na interculturalidade, apontada por Lima (2008), também é a proposta da BNCC<sup>18</sup>. Assim sendo, é muito importante que o professor reconheça os aspectos culturais que estão imbricados na língua, e perceba a relevância de seu papel ao oportunizar, em sua sala de aula, momentos nos quais, seus alunos, ao aprender um novo idioma, reflitam sobre sua história e sobre a história do outro, sobre sua cultura e sobre a cultura do outro, para que, dessa forma, se construa não apenas o conhecimento vazio de uma língua, mas a consciência crítica que o leve a conhecer, reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças que, certamente, acompanham essa nova língua.

As falas de Sandra, Márcia e Sheila, ao contrário dos outros professores, revelam que elas não apenas reconhecem a relação entre língua e cultura como, como também reconhecem a importância de um ensino que leve isso em consideração. As expressões “com certeza” e “extrema importância”, são utilizadas por elas para enfatizar seus pontos de vista.

Marcia conceitua língua como um organismo vivo e por isso não vê sentido em um ensino que a descontextualize das produções culturais. Questionada, na segunda parte da pergunta, se existia alguma cultura que ela priorizasse em sala de aula, ela usa o termo “línguas inglesas” para justificar o fato de que não prioriza um aspecto cultural de uma língua específica, e explica que age dessa forma para que seus alunos não se engessem no aprendizado do inglês americano ou britânico. Ela exalta a diversidade da riqueza da língua procurando não incorrer no erro de promover uma forma de falar inglês de um determinado povo, em detrimento de outro.

---

<sup>18</sup> É importante mencionar que o documento avançou em relação aos pontos que estamos trabalhando na nossa pesquisa, mas que muito ainda precisa ser melhorado para que os nossos estudantes possam ter acesso a uma formação crítico-reflexiva. O documento não é perfeito como um todo.

Em sua resposta Sandra pontua que ela ensina o Inglês como Língua Franca, a fim de evidenciar as diversas influências culturais sofridas pelo inglês ao longo dos anos, e mostrar aos seus alunos a existência da Língua Inglesa em vários outros países e não apenas nos EUA ou Inglaterra.

Ao usar o termo Inglês como Língua Franca, a professora Sandra harmoniza-se com a BNCC que traz em seu texto a opção pelo ensino da língua Inglesa como Língua Franca, e a define como uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Dessa forma, a BNCC também questiona a perspectiva de uma visão onde haja um único inglês correto a ser ensinado e também discorda de que aquele falado por estadunidenses ou britânicos, se sobreponha aos outros.

#### **4ª PERGUNTA: VOCÊ CONSIDERA QUE UM ALUNO BILÍNGUE TAMBÉM SERIA UM ALUNO BICULTURAL?**

**Tom:** A partir do momento em que os nossos alunos passam a ter contato com material de texto, vídeo, áudio e afins produzidos ao redor do mundo, eles acabam sendo expostos a conteúdo que lhes proporcionam conhecer diferentes culturas. Desse modo, ele passa a ter uma visão de mundo muito mais ampla, sendo assim um aluno multicultural. É importante esclarecer que trabalhamos com o inglês como língua-franca, não focando no americano ou britânico.

**Sandra\_** O Aluno que se abre para novas línguas já está se dando a oportunidade de conhecer novas culturas e se desenvolver como cidadão do mundo.

**Márcia\_** Sim, porque ao aprender uma língua o aluno também amplia seus horizontes culturais, ele se apropria de elementos e “vozes” (Gírias, sotaques e expressões) que não são comuns na nossa cultura. E muitas vezes até cria estereótipos culturais no decorrer do processo de aprendizagem.

**Elaine\_** Não necessariamente. Para se tornar bicultural, acredito que o aluno precisaria vivenciar a cultura em um programa de imersão naquela cultura.

**Sheila\_** Apesar de estar em contato com uma segunda língua, não necessariamente vai estar inserido em outra cultura.

Dos professores participantes, Elaine e Sheila acreditam que a aprendizagem de uma segunda língua não necessariamente faz do aluno um ser bicultural, para Elaine, por exemplo,

é preciso estar imerso em uma cultura para que isso possa acontecer. Mais uma vez, percebe-se uma divergência de pensamentos entre os participantes.

Para Tom, Sandra e Márcia “Conhecer diferentes culturas”, “Conhecer novas culturas”, “ampliar seus horizontes culturais”, são fatos inerentes ao aprendizado de línguas. Diferente de Elaine, que acredita na necessidade de uma imersão cultural, eles acreditam que essa biculturalidade acontece de forma natural, no momento em que o aluno se lança ao aprendizado de uma nova língua.

Tom, Sandra e Márcia acreditam que material de texto, vídeos, áudio e afins por serem produzidos ou ao redor do mundo, ou falando sobre ele, acabam proporcionando ao aluno um conhecimento de uma determinada cultura sem necessariamente ter que vivê-la.

Nesse sentido “aprender uma Língua Estrangeira pode-se dizer, não é apenas aprender uma nova forma de se comunicar, mas uma maneira de fazer uma declaração cultural” (KRAMSCH, 1993, p. 237). As respostas dos professores (tom, Sandra e Márcia) têm respaldo nessa afirmação do autor, uma vez que o desafio de aprender uma segunda língua é, certamente, o desafio de aprender uma nova cultura.

Contudo é importante considerar que esse conhecimento bicultural está intimamente ligado a metodologia do professor (no caso de ensino em sala de aula, considerando as múltiplas formas atuais de se aprender um segundo idioma). É ele quem, ao apresentar essa nova língua, precisa ter o cuidado de apresentar aos alunos os aspectos culturais que a compõe. Caso isso não aconteça, teremos uma aprendizagem de línguas, desprovida de sentido.

Um outro ponto interessante a ser destacado na fala de Tom é o ensino do Inglês como Língua Franca, onde o foco não está no inglês americano ou britânico, na verdade essa é uma preocupação revelada por outros professores nas respostas anteriores. Fato que coaduna com o pensamento de autores como Crystal (1997); Pennycook (1994) e Rajagopalan (2004) que em suas escritas também problematizam a propagação em massa dos valores americanos e britânicos através do ensino da Língua Inglesa.

#### **5ª PERGUNTA: QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR ALUNOS DESSE TIPO DE EDUCAÇÃO?**

**Tom:** Não presencio dificuldades por parte dos meus alunos na matéria de inglês, pois no Fundamental II dividimos as turmas de acordo com o nível de proficiência em inglês que eles têm. Neste ano de 2018, no turno matutino, temos turmas do 6º ao 8º (a cada ano temos incluído mais uma série) e todos têm aula de inglês no mesmo horário. Os alunos se dirigem para salas

diferentes de acordo ao seu nível de inglês e não pela série escolar. Além do inglês, também leciono STEM no 8º e 9º ano. Percebi que no início do ano, aqueles alunos que têm nível iniciante tiveram um pouco mais de dificuldade para acompanhar as aulas. No entanto, para sanar essa questão, foram formados grupos pequenos, de modo que em cada um deles haveria ao menos um aluno mais fluente para auxiliar o restante do grupo. Agora que estamos caminhando para o fim do ano, percebo que a maioria dos alunos já conseguem acompanhar as aulas com muito mais facilidade.

**Sandra:** O nivelamento dos alunos sem dúvida é o que compromete seu desenvolvimento e influencia em seu encanto pelo idioma. Enquanto não implementarem nas escolas a política de nivelamento das crianças para só então apostar no ensino bilíngue, a prática do ensino será uma tarefa árdua tanto para os professores quanto para que os alunos tenham vontade de aprender.

**Márcia:** Como professora observo que os alunos que ingressam no colégio nas séries avançadas têm muita dificuldade em acompanhar as aulas, devido as aulas de Inglês serem ministradas em Língua Inglesa e se inibem com a liberdade dos alunos da casa, mesmo sendo permitido o uso da Língua Portuguesa durante as aulas. Isto ocorre porque os alunos que iniciam a educação bilíngue no 1º ano, a partir do 2º ano já conseguem compreender histórias, realizar pequenas dramatizações e compreendem bem falas e instruções em Inglês. Isto do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, porque a partir do 6º os alunos vão para as aulas de Inglês de acordo com o nível de fluência deles.

**Elaine:** Entre as principais dificuldades que encontramos, estão:

- número de alunos por turma (estamos aprendendo a adaptar a metodologia utilizada pela [NOME DA ESCOLA] para turmas com um número maior de alunos);
- alunos com níveis diferentes (desde o iniciante, com nível “zero” – principalmente nas séries do fundamental II que recebem muitos novos alunos vindos de outras escolas – a alunos com nível intermediário a advanced). Essa dificuldade é maior nas aulas de geometria e matemática, pois, para as aulas de inglês, os alunos são redistribuídos conforme nível de competência.

**Sheila:** A principal dificuldade é a falta do contato com a língua alvo antes de ser inserido no contexto de uma escola bilíngue. Na maioria das vezes migrando de escolas monolíngue para escolas bilíngues já com o currículo em andamento. Outro fator que dificulta para o aluno é a formatação da metodologia tradicional das escolas, com foco instrumental em detrimento do foco comunicativo do idioma.

Os participantes pontuam com unanimidade que a maior dificuldade encontrada por seus alunos se refere ao nível de inglês que possuem. A professora Elaine explica que dentro de uma mesma sala de aula, podem ser encontrados alunos nos mais variados níveis, desde o iniciante, e ela abre aspas ao dizer “zero” ao intermediário e avançados. Sandra enfatiza que *“Enquanto não implementarem nas escolas a política de nivelamento das crianças para só então apostar*

*no ensino bilíngue, a prática do ensino será uma tarefa árdua.*” A pergunta que surge então é a seguinte: É possível alcançar uma homogeneidade dentro de uma sala de aula bilíngue?

A respeito desse nivelamento, desse equilíbrio em uma educação bilíngue Baker (2001) pontua que a comunicação em duas línguas não é algo simples, e ele usa a figura de uma bicicleta para explicar que essa educação não se dá de forma equilibrada como um veículo de duas rodas, pois um terreno de uma sala de aula de educação bilíngue não é plano, apresenta alterações, irregularidades, desigualdades que precisam ser levadas em consideração.

As desigualdades no nível de inglês em cada sala, não estão apenas ligadas às questões intelectuais dos alunos, elas também passam pelas esferas sociais, culturais e econômicas às quais eles pertencem. São questões muito mais profundas e, por isso fazem com que um terreno em uma sala de aula de educação bilíngue seja tão irregular.

Baker (2001) ainda segue apresentando a figura do Buggy lunar como exemplo de um veículo que foi projetado para circular nas mais diferentes texturas de um terreno, nos mostrando que é assim que a educação bilíngue se comporta, respeitando e contornando as heterogeneidades existentes em uma sala de aula.

Garcia (2009) faz uma comparação das nossas práticas linguísticas com as figueiras do sul da Ásia cujos galhos crescem nas mais variadas direções até se fixar em algo sólido, para ela as várias práticas bilíngues no espaço escolar “protegem identidades, comunidades e relacionamentos, da mesma forma que as raízes das figueiras-da-índia, por exemplo, na entrada do Templo Ta Prohm em Angkor Wat, no Camboja, ajudam a preservar sua estrutura” (GARCIA, 2009, p. 8).

Não estamos romantizando a educação bilíngue nem desconsiderando a dificuldade enfrentada por alunos e, de igual forma, professores desse modelo de educação, pelo contrário, explicitamos que esse problema é, na verdade, o que a caracteriza, uma vez que não é possível um nivelamento entre os alunos e, de igual forma, a existência de uma sala homogênea,

**6ª PERGUNTA: COMO VOCÊ ABORDA AS DUAS LÍNGUAS EM SALA DE AULA? EXISTE UMA LÍNGUA UTILIZADA EM MAIOR PORCENTAGEM?**

**Tom:** Eu, enquanto professor, somente utilizo o português em situações bem específicas e raras, quando existe algum conceito mais abstrato, por exemplo, e os alunos ainda não estão prontos para compreender ou em caso de alguma dúvida bem pontual. De modo geral, o inglês é predominante em todas as aulas. Nas aulas de inglês, os alunos já produzem oralmente em inglês, muitos deles em um nível acima do que seria esperado.

**Sandra:** Costumo lecionar 70% da aula em inglês, mas sempre que percebo que alguns alunos não entenderam faço a tradução rapidamente ou peço a algum aluno que faça como forma de confirmação. Aos poucos os alunos vão se acostumando com a sonoridade do idioma e passar a compreender melhor as aulas.

**Marcia:** Eu trabalho de forma natural, de início 50% em cada idioma, faço tradução e explico quantas vezes for necessário para que os alunos se sintam à vontade nas aulas. Trabalho com jogos, maquetes, cards, músicas e pequenas histórias; gradativamente passo a falar mais em Inglês, e estímulo os alunos a fazerem o mesmo. Lembrando que eles têm a liberdade de se expressarem em Português.

Como um todo o colégio ainda está em transição, muitos professores estão desenvolvendo a fluência em Língua Inglesa, por isso a maioria das aulas ainda são em Língua Portuguesa. Creio que num futuro próximo o trabalho com os idiomas estará mais equilibrado.

**Elaine:** Usamos apenas o inglês e, quando necessário, recorremos ao português para reduzir níveis de ansiedade.

No meu caso (revisão de matemática), coloco os alunos em grupos, sendo que em cada grupo, há alguns alunos com maior proficiência que atuam como mediadores para aqueles com menor proficiência.

**Sheila:** Nas primeiras aulas, o uso da primeira língua torna-se necessária para manter o filtro afetivo do aluno baixo, embora já se faça o uso do idioma alvo. Depois, inicia-se uma inserção do idioma alvo gradativamente até que ele seja plenamente usado em sala de aula. A língua alvo deve ser usada o tempo todo, salvo em momentos em que a primeira língua solucione problemas que atrapalhem a fluidez do processo. Tira-se o problema do caminho e segue-se.

As respostas dos professores participantes, a essa pergunta de número 6, é bastante intrigante e suscita, na verdade, uma das maiores polêmicas em torno do tema educação bilíngue. Isso porque, no modelo **Transicional**, apresentado por Hornberger (1991) é compreensível que a segunda língua seja utilizada em uma maior porcentagem, tendo em vista os objetivos desse modelo que são assimilacionistas contudo, a mesma coisa não ocorre no modelo de **Enriquecimento**.

A proposta do modelo Transicional é fazer como que os alunos ao aprenderem a segunda língua a transformem na sua língua de uso, esquecendo assim a sua primeira. No modelo de **Enriquecimento**, também apresentado Hornberger (1991), o objetivo é a somatória de línguas, sem que, para aprender uma, seja preciso esquecer a outra. A proposta é que, ao longo do período, no qual a segunda língua vai sendo introduzida, a primeira não apenas seja utilizada, mas desenvolvida, valorizada, e ao decorrer do tempo as duas línguas estejam em pé de

igualdade, 50% de utilização para cada uma. A primeira é valorizada, desenvolvida, ao passo que a segunda é aprendida.

Nas respostas apresentadas pelos participantes isso não acontece, a Língua Inglesa é majoritariamente a língua utilizada em sala de aula. 70% na resposta de Sandra, enquanto que para Tom e Elaine a Língua Portuguesa é utilizada apenas em momentos pontuais, ou para ajudar no esclarecimento de alguns pontos mais complicados que surgirem. Apenas a professora Márcia afirmou utilizar as duas línguas na mesma porcentagem, mas isso apenas inicialmente, porque, logo após, a língua inglesa passa a ser prioridade.

Cummins (1996), apresenta dois pontos de discussão interessantes quanto aos modelos de **Transição e Enriquecimento**: no primeiro deles, um grupo defende que as crianças não podem ser capazes de aprender em uma língua que elas não compreendem. Para eles, é importante que as instruções sejam realizadas na primeira língua do aluno, pois isso diminuiria os efeitos negativos que surgem pela disparidade entre a língua da escola e aquela que o aluno fala em casa. O segundo grupo apresenta o argumento de que não pode haver um bom desenvolvimento na segunda língua se esta não for exposta com maior frequência aos alunos.

A preocupação, dentro desse contexto, é perceber até que ponto a utilização de uma língua, em uma porcentagem tão elevada em relação a outra, pode de fato promover uma educação bilíngue e ainda, até que ponto essa educação não assume também um caráter assimilacionista.

Os programas de caráter assimilacionistas são geralmente desenvolvidos em contextos de imigração, e de refugiados, onde a aprendizagem de uma segunda língua, é geralmente uma questão de sobrevivência. Esses programas correspondem aos modelos subtrativos e de transição apontados por Fishman (1976) e Hornberger (1991).

Esse não é o caso da cidade, onde se localiza a escola pesquisada. Não temos um contingente expressivo de imigrantes, nem mesmo refugiados, logo a aprendizagem de uma segunda língua aqui, é tida como um recurso, um bem cultural, o que Mejía (2002) classifica também com educação bilíngue de elite. Se o contexto apresentado pela escola, exige uma educação bilíngue, voltada para a somatória de línguas, é importante avaliar se a exposição de uma segunda língua não está sendo feita em detrimento da língua materna do aluno.

O que se percebe na fala dos professores entrevistados é que existe uma predileção pelo uso massivo da Língua Inglesa em sala de aula. É preocupante pensar que, no estágio do fundamental 2, onde se aprende noções fundamentais da língua portuguesa, o aluno possa sofrer um déficit no ensino de sua primeira língua por conta da aprendizagem de uma segunda língua

no que se refere ao desenvolvimento não apenas do desenvolvimento da escrita mas também da oralidade.

## 2º GRUPO: QUESTÕES DIRECIONADAS À COORDENADORA VIVIANE

As perguntas desse grupo, servem como base para entendermos como o projeto bilíngue da escola está estruturado, o que ele prioriza como educação bilíngue e ainda, como a escola seleciona e prepara seus professores para atuar nesse modelo de ensino. Os questionamentos aqui, objetivam compreender como o projeto é articulado e como ele é executado na prática. Para tanto, entrevistamos a participante Viviane, coordenadora do projeto.

### **1ª PERGUNTA: QUAIS AS PRINCIPAIS MUDANÇAS METODOLÓGICAS ADOTADAS PELA ESCOLA AO IMPLANTAR A EDUCAÇÃO BILÍNGUE?**

Em resposta a essa pergunta a coordenadora lista as mudanças que foram pontuais para a implantação do projeto bilíngue na escola:

**Tabela 7:** Mudanças Metodológicas

• Aumento da carga horária da disciplina Inglês para 3 horas semanais.
• Utilização dos princípios do Natural Approach para iniciantes.
• Utilização dos princípios do Task-Based Approach para alunos do nível elementary em diante.
• Distribuição dos alunos do fundamental II em turmas específicas conforme nível de proficiência em inglês.
• Aulas de geometria ministradas em inglês para as turmas do 6º. e 7º. anos (uma hora por semana)
• Aulas de STEM ministradas em inglês para as turmas do 2º ao 5º ano do fundamental I e do 8º. e 9º. anos do fundamental II (uma hora por semana).
• Aulas de revisão de matemática no 6º. E 7º. anos, ministradas em inglês (uma hora por semana)

**Fonte:** Próprio autor

### **2ª PERGUNTA: EM QUANTAS TURMAS SÃO OFERECIDAS A EDUCAÇÃO BILÍNGUE?**

A coordenadora responde que o ensino bilíngue é ofertado em todas as turmas do fundamental I e II.

**3ª PERGUNTA: QUAL O NÍVEL DE FLUÊNCIA EXIGIDO DOS PROFESSORES BILÍNGUES?**

Viviane responde que a escola possui um quadro docente com vários níveis de proficiência e enfatiza que a prioridade da instituição é que esses profissionais sejam capacitados e que sejam encantados pela arte de ensinar.

**4ª PERGUNTA: A ESCOLA PROMOVE A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM DIRETAMENTE COM O EDUCAÇÃO BILÍNGUE? SE SIM, COM QUE FREQUÊNCIA ISSO É REALIZADO?**

A coordenadora respondeu que sim, e explicou que há uma reunião semanal com os professores e os coordenadores de forma individual e personalizada afim de discutirem o planejamento das aulas e ainda uma reunião por semana, realizada em grupo onde tratam do aperfeiçoamento da metodologia.

**5ª PERGUNTA: OS PROFESSORES TRABALHAM O CONCEITO DE CULTURA CONJUNTAMENTE AO ENSINO DE LÍNGUAS EM SALA DE AULA? SE SIM, COMO ELES O FAZEM?**

Viviane explica que a cultura não é algo destacado no ensino de línguas, mas que sua aprendizagem vem junto com a aprendizagem da língua. Eles não enfatizam uma cultura em particular, mas que, nos momentos que consideram apropriados, mostram aos alunos como o uso da língua é influenciado pelas várias culturas do mundo, como pode ser visto no excerto a seguir:

A cultura não é destacada de maneira específica; ela vem junto com a língua. Contudo, não enfatizamos uma cultura em particular, preferindo mostrar, quando apropriado, como as diferentes culturas do mundo influenciam o uso da língua. (Viviane coordenadora)

A fala da coordenadora, nos leva a entender que a cultura não é excluída do processo de aprendizagem da língua adotado pela escola, mas também revela que o termo cultura não recebe, por parte do projeto, a importância, o lugar que lhe é devido, sendo estudado, no caso (comentado) em momentos pontuais apenas como um elemento influenciador na construção de uma língua.

Esse pensamento da coordenadora não dialoga com a maioria dos estudiosos da língua, que pontuam uma indissociabilidade entre língua e cultura, a exemplo de Dourado e Poshar (2010) Lima (2009), entre muitos outros, além da própria BNCC que reconhece um ensino intercultural como essencial a aprendizagem de línguas:

Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas (BRASIL 2016).

Esse entendimento que a BNCC traz do reconhecimento da cultura como parte integrante do processo ensino/aprendizagem, nos faz questionar se o posicionamento da escola em relação a esse termo poderia ser o melhor nesse processo educativo, visto que compreendemos língua e cultura como elementos que se completam. Outro ponto seria questionar até que ponto essa postura da escola se harmoniza com o que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular.

#### **6ª PERGUNTA: O QUE A ESCOLA ENTENDE SER UMA PESSOA BILÍNGUE?**

Ao ser questionada sobre o posicionamento da escola sobre o que seria uma pessoa bilíngue, Viviane responde da seguinte forma:

Copiei a definição abaixo do site <https://educacaobilingue.com/2014/10/01/o-que-e-uma-escola-bilingue/>, que define bem como entendo a educação bilíngue. Ou seja, os alunos de uma escola bilíngue precisam ter proficiência suficiente na segunda língua para atuar em situações diversas, tanto socialmente quanto academicamente. Uma escola bilíngue se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas e não apenas as línguas, sendo essa a principal diferença em relação a escolas de idiomas. Isso significa que os alunos não têm apenas aulas de inglês, francês, espanhol, libras ou línguas indígenas, mas tem, principalmente, aulas de diversas matérias em inglês, francês, espanhol, coreano, libras, línguas indígenas ou qualquer outra.

Dois pontos interessantes a serem destacados na fala da coordenadora, o primeiro diz respeito a expressão “precisam ter proficiência suficiente na segunda língua para atuar em situações diversas.” Esta ainda é uma definição polêmica entre os estudiosos da língua, Baker

(2001) e Garcia (2009) por exemplo, que pontuam vários níveis de proficiência na definição de alguém bilíngue.

O segundo ponto a ser destacado é a seguinte afirmação: “Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas e não apenas as línguas, sendo essa a principal diferença em relação às escolas de idiomas.” O interessante nesse ponto de vista é que ele comunga do mesmo pensamento de Garcia (2009) que diferencia os programas de educação bilíngue dos programas tradicionais de ensino de línguas com base na perspectiva de que a educação bilíngue utiliza a língua como meio de se ensinar o conteúdo à medida que nos programas tradicionais a língua é o próprio conteúdo.

#### **7ª PERGUNTA: QUAIS AS PRINCIPAIS MUDANÇAS OBSERVADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO MONOLÍNGUE?**

Para essa pergunta, Viviane dá a seguinte resposta: *“Não tenho como responder a essa pergunta porque não realizei qualquer pesquisa comparativa.”*

Se levarmos em consideração o contexto de transição do ensino tradicional para a educação bilíngue no qual a escola se encontra, o fato de que o projeto já vem sendo desenvolvido na instituição desde 2015 e ainda a rapidez com a qual ele abarcou os níveis Fundamental I e II, bem como a visibilidade dada pela escola ao projeto bilíngue quando nas suas propagandas, a resposta da coordenadora poderia ser um pouco diferente.

Isso porque, uma pesquisa comparativa, nesse caso, seria necessária apenas para alguém fora do contexto da escola. Mas como coordenadora, a participante está totalmente imersa no universo da escola. Ela se reúne semanalmente com os professores, ela participa de conselhos de classe e tem conhecimento do desempenho dos alunos nas avaliações internas da escola e também externas do governo, como a Prova Brasil por exemplo. Fatores como esse, certamente, dão subsídios para se perceber se houve ou não mudanças na aprendizagem dos alunos, sobretudo, se consideramos que são essas mudanças que fazem com que a escola continue apostando no projeto bilíngue e ainda, são elas que determinam a diferença entre os dois programas educacionais.

### 4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES E A COORDENADORA

A análise das entrevistas também foi dividida em blocos de 6 perguntas e consideramos as respostas de cada participante observando os pontos relevantes e a existência de informações novas, não apresentadas por eles no questionário ou presentes no Projeto Bilíngue da escola. Aqui, não dividimos em blocos de professores e coordenadores as perguntas foram realizadas de forma geral, podendo ser respondidas por todos os agentes do projeto, participantes da pesquisa.

#### ➤ RESPOSTAS DA PRIMEIRA PERGUNTA

Quando questionamos os participantes da sobre o que eles consideravam ser o principal objetivo da educação bilíngue, as respostas foram bem variadas:

- ✓ Aprender outras matérias através do inglês (Tom);
- ✓ Compreensão oral e escrita (Sandra);
- ✓ Pesquisar, conversar, descobrir o mundo (Márcia);
- ✓ Funcionar no mundo (Elaine);
- ✓ Ensinar inglês de forma significativa (Sheila).

Esses pontos foram destacados nas respostas de cada participante e serviram para nos mostrar as diferentes concepções que cada um deles tem acerca dos objetivos que estruturam a educação bilíngue.

A diversidade nas respostas aponta que não existe um consenso entre eles, uma vez que os participantes elencaram objetivos que vão desde o **aprendizado de outras matérias em inglês a funcionar no mundo**, pontos bem distintos que, em um primeiro olhar, parecem não dialogar entre si, mas que, na verdade, se complementam, tendo em vista a complexidade que envolve o tema.

O fato de não existir um consenso entre as respostas dos participantes não quer dizer que eles desconhecem a temática ou que a escola trabalha a educação bilíngue de uma forma desconectada, onde cada profissional escolhe uma direção e a segue. Ao contrário, suas respostas apenas revelam o que autores como Cazden e Snow (1990) já pontuaram, “a educação bilíngue é um rótulo simples para um fenômeno complexo”.

Essa dificuldade em definir a educação bilíngue e, conseqüentemente, os objetivos perseguidos por ela, é parte integrante da literatura que envolve a temática. É interessante perceber, no entanto, uma semelhança entre alguns pontos nas respostas dos professores e a fala de Garcia (2009):

Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma maneira de fornecer educação significativa e equitativa, bem como uma educação que construa tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazê-lo, os programas de educação bilíngue fornecem uma educação geral, ensinam em dois ou mais idiomas, desenvolvem múltiplos entendimentos sobre idiomas e culturas e estimulam a valorização da diversidade humana (GARCIA, 2009, p. 6). Tradução nossa<sup>19</sup>.

Essa semelhança é percebida, sobretudo, na fala de Sheila quando ela responde:

*“Acho que o principal objetivo da educação bilíngue é ensinar uma segunda língua de maneira **significativa**. O aluno não só aprende sobre a língua, mas aprende outras coisas através da língua, ao longo da vida escolar. Ele aprende o idioma, alcança níveis mais elevados de proficiência e até mantenha fluência”.*

O termo significativo, aqui, é pontuado tanto por Garcia (2009), como pela participante da pesquisa, para as duas, a educação bilíngue oferece um tipo de educação que transcende os valores de um modelo educacional tradicional, e que contempla uma visão holística na formação do estudante e, dessa forma, faz com que os múltiplos entendimentos adquiridos em sala de aula sejam pilares para sua construção como ser humano e como cidadão.

Outro ponto convergente entre as respostas dos participantes e da autora está na semelhança dos objetivos traçados por (Garcia 2009):

- ✓ Educar para transformar o estudante em um cidadão integral;
- ✓ Educar em um ambiente bilíngue para que o aluno possa ser capaz de funcionar/conviver em diferentes culturas;

Quando Elaine utiliza o objetivo “funcionar no mundo” e Márcia “descobrir o mundo”, elas se harmonizam com o pensamento de Garcia (2009), pois entendem a necessidade de se formar um aluno que não apenas estuda o mundo, mas que é capaz de conhecer e reconhecer suas diferenças e, quando fizer isso, tenha as habilidades para então, funcionar dentro dessas

---

<sup>19</sup> Versão original: More than anything else, bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups. In so doing, bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understandings about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity (GARCIA, 2009, p. 6).

diferenças, através do respeito a história e a cultura do outro. Esse conjunto de elementos é o que a educação bilíngue enxerga como essenciais a transformação e construção de um cidadão integral.

## ➤ RESPOSTAS DA SEGUNDA PERGUNTA

Respondendo à pergunta sobre qual o impacto social de uma Educação Bilíngue para cidade de Vitória da Conquista, dos entrevistados, todos, exceto a Professora Eliane responderam que a metodologia era algo a se pontuar como diferencial.

Márcia destaca um ponto importante:

O primeiro grande impacto que eu vejo, é que nós conseguimos, através de uma educação bilíngue, fazer com que o plano da língua inglesa no Brasil saia do papel, de acordo com os nossos PCNS, e a própria LD. Para que o aluno consiga pesquisar, para que ele possa estudar mais, para que ele descubra o mundo através do idioma (Márcia).

É interessante observar que, em um primeiro momento, atrelar mudança metodológica a um impacto social em uma cidade, não parece algo muito lógico. De fato, é preciso um olhar mais atento para perceber essa relação. Se tomarmos como base o início do ensino da Língua Inglesa no Brasil e o contexto no qual ele está inserido, temos então dois pontos importantes para compreensão da relação entre **mudança metodológica** e **impacto social**, destacadas nas respostas dos entrevistados:

### 1. Ensino da Língua Inglesa

Não é nenhuma novidade dizer que durante muito tempo o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, não recebia, a devida importância, por parte do governo e, dessa forma, não eram destinados a essa disciplina os recursos nem havia implementação de políticas linguísticas necessárias ao seu desenvolvimento como pontua Paiva (2003).

### 2. Contexto

O contexto da pesquisa envolve uma escola de ensino fundamental e médio e, como sabemos, no Brasil, ecoa a máxima de que inglês na escola não funciona. E um dos fatores que servem para alimentar essa afirmativa está no fato de que mesmo estudando inglês entre 5 a 7 anos seguidos, os alunos deixam o ensino médio com níveis

baixíssimos de conhecimento dessa língua. Uma das razões apresentadas pelos alunos para explicar esse fenômeno está no fato de que a metodologia aplicada em sala de aula não contempla os requisitos básicos para a aprendizagem de uma segunda língua.

A junção desses dois pontos corrobora de forma significativa para o insucesso do ensino dessa língua em nosso país, logo, podemos raciocinar: se não há sucesso no ensino/aprendizagem, não há sucesso na formação do aluno, se não há sucesso na formação do aluno, temos uma falha na formação do cidadão, se existe falha na formação do cidadão, certamente temos uma falha na formação da sociedade.

Então, considerando a forma como o ensino impacta diretamente a formação de uma sociedade, percebemos claramente o porquê dos professores apontarem a mudança metodológica como um dos fatores que impactaram socialmente a cidade na qual a escola pesquisada está inserida, como pontua Sandra na fala a seguir:

Eu acredito que há uma mudança muito grande, quando você fala em bilíngue, porque, antigamente, a gente tinha inglês na sala de aula somente como instrumento de dar nota. Então não era avaliada a parte escrita. Decorava gramática, fazia-lhe uma interpretação de texto. Era muito superficial, então era mais com o intuito de ter uma nota. E hoje, quando você passa para o ensino bilíngue, eles estão trabalhando muito mais as habilidades de audição, compreensão, habilidade oral né?! Então, não é só a nota, número. Então você pode avaliar o aluno de uma maneira subjetiva também. Claro que exige um cuidado do professor, já que é uma coisa subjetiva e que ele não tente comparar os alunos com outros alunos. Que ele compare os alunos com o desenvolvimento dele mesmo né?! Como meu aluno chegou para mim, como meu aluno terminou né?! (Sandra).

Ao se referir a mudança metodológica, Sandra critica a forma como o ensino tradicional abordava o ensino de línguas. Para ela, na prática, a aprendizagem de línguas (no caso o inglês) era apenas avaliado como forma de obtenção de notas, essas eram baseadas na cobrança da parte escrita, na decoração das formas gramaticais, ou interpretação de textos. O que para Sandra caracterizava uma forma superficial de ensino, fato que, de certa forma, justifica o fracasso da maioria dos alunos nessa disciplina.

Ela pontua que o ensino bilíngue traz uma nova abordagem metodológica que prioriza as habilidades auditivas, orais e compreensivas dos alunos, com uma avaliação mais subjetiva que, propriamente baseada em notas.

Sobre a metodologia Márcia afirma:

Creio que através dessa metodologia, da forma de trabalhar com os alunos para que eles aprendam o inglês de forma natural na educação bilíngue, melhora muito a compreensão de mundo dos alunos e, com certeza, a qualidade de ensino de Conquista (Márcia).

Uma metodologia que impacta a qualidade do ensino, certamente, também traz impactos sociais, e quando se trata de ensino de línguas, nesse caso Língua Inglesa, esses impactos são bastante evidentes, sobretudo em um contexto em que essa língua domina os mais variados campos do comércio, tecnologia e comunicação, o acesso a ela amplia o leque de oportunidades, trabalhistas, educacionais e mesmo culturais.

#### ➤ RESPOSTAS DA TERCEIRA PERGUNTA

Na terceira pergunta, questionamos para os participantes se eles consideravam a educação bilíngue melhor que a monolíngue e pedimos que justificassem suas respostas. Com exceção de Sheila que considerou a educação bilíngue apenas diferente no aspecto do ensino da segunda língua e na contribuição do desenvolvimento de habilidades múltiplas, todos os outros concordaram que a educação bilíngue era superior.

Advérbios como “definitivamente”, “Obviamente”, e locuções como “com certeza”, iniciaram as respostas dos participantes servindo para demonstrar o grau de confiabilidade deles ao pontuarem a superioridade da educação bilíngue em relação a monolíngue. É importante destacar que, dos participantes da pesquisa, apenas Tom disse não ter experiência com o ensino de línguas no modelo tradicional.

Justificando sua resposta Márcia explica que na educação bilíngue “*o aluno tem a possibilidade de instrumentalizar os conhecimentos adquiridos pela língua inglesa, ele amplia a sua visão de mundo.*” Nesse sentido, Márcia se harmoniza com o pensamento de Comenius (2002) e Baker (2001) que também evidenciam o fato de que a educação bilíngue consegue promover por meio de sua metodologia uma ampliação da visão que o aluno tem do mundo. E pontuam que isso é um diferencial nesse tipo de ensino.

Garcia (2009) explica que para se compreender a educação bilíngue é necessário diferenciá-la dos programas tradicionais de ensino:

A educação bilíngue é diferente dos programas tradicionais de ensino de línguas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Em sua maioria, esses programas tradicionais de segunda língua em línguas estrangeiras ensinam a língua como um assunto, enquanto os programas de

educação bilíngues usam a língua como meio de instrução; ou seja, os programas de educação bilíngue ensinam conteúdo por meio de um idioma adicional que não seja a língua materna das crianças (GARCIA, 2009, p. 5).

Para justificar seu ponto de vista, Garcia (2009) faz algumas comparações relevantes. Para a autora, o objetivo geral do ensino de língua tradicional baseia-se na competência de um idioma adicional, ao passo que a educação bilíngue busca a transformação do estudante em um cidadão integral. Enquanto o objetivo acadêmico do ensino de línguas tradicional foca explicitamente o ensino de um idioma, a educação bilíngue foca em um ambiente bilíngue onde culturas diferentes interajam e, dessa forma, o aluno se torne capaz de funcionar e conviver com as diferenças que lhes são apresentadas.

Em sua resposta, falando especificamente de sua experiência nos dois modelos de ensino, Sandra apresenta alguns pontos divergentes entre eles:

Então, eu, no ensino monolíngue, antigamente, eu trabalhava muito com a questão que trabalha nas franquias que é a questão do elogio: Very good! Excellent! Great! Então, a causa disso no aluno também não tem uma consequência muito boa. Porque o aluno está sempre ouvindo: Excelente! Great! De uma forma tão mecânica, que às vezes, quando ele não recebe. Às vezes, o professor não percebe que não o elogiou, mas o aluno sente, e pensa: Poxa! Hoje eu não fui bom (Sandra).

A questão da automaticidade e do exagero no elogio é um ponto questionado pela participante, ela considera que dessa forma o aluno, passa a responder a uma metodologia que se baseia no elogio muitas vezes vazio e quando isso não é feito o aluno sente o peso e não se desenvolve como deveria.

Tom levanta uma outra questão interessante:

A minha percepção é que quando os alunos são expostos ao inglês através de uma outra matéria que não seja o inglês, eles acabam tendo que ter mais concentração mais atenção mais esforço cognitivo para poder solucionar as questões apresentadas nas aulas. Então acredito que uma matéria, que ela é ensinada em outro idioma, acaba demandando mais esforço cognitivo do aluno, diante dos desafios que são apresentados para ele (Tom).

Ele destaca pontos que na sua concepção fazem a diferença entre os dois modelos de ensino, mais **concentração**, mais **atenção** e mais **esforço cognitivo**. Esses pontos na sua visão acabam sendo explorados diante da dificuldade maior que é aprender uma disciplina (que não é inglês), em uma língua que não é a sua primeira língua. O que só acontece porque, nesse modelo educativo, a língua, como já mencionado por Garcia (2009) não é o conteúdo mas o meio pelo qual ele é transmitido.

## ➤ RESPOSTAS DA QUARTA PERGUNTA

Perguntamos aos participantes se para ser bilíngue é necessário que o aluno tenha domínio total das duas línguas. O objetivo dessa pergunta era perceber a concepção, o entendimento que cada um deles tinha em relação ao tema bilinguismo, como também perceber, diante da visão que eles possuem sobre o tema, como isso interfere em suas práticas docentes, em uma escola com um modelo de educação bilíngue.

A variedade nos pontos de vista releva um dado interessante, não existe um consenso entre eles quanto ao tema bilinguismo o que fez com que as respostas de alguns fossem completamente o oposto das respostas de outros participantes. Mais do que interessante, esse é um dado relevante já que, se tratando de uma escola e, sobretudo, de um projeto bilíngue é necessário que haja harmonia de pensamento dos professores quanto a concepção que eles possuem sobre bilinguismo até para que possam trabalhar de forma a atingirem o objetivo estabelecido pelo projeto.

Sandra acredita que se um aluno tem dificuldade na língua materna, certamente ele também terá na segunda língua. Ao espelhar a aprendizagem, ela acredita que uma língua interfere na outra, e que ao corrigirmos alguma falha na primeira língua, a segunda será beneficiada com essa correção.

Para Elaine o ideal seria que os alunos tivessem o domínio total das duas línguas ao passo que Tom acredita que para ser bilíngue é necessário um domínio equiparado das duas línguas, como ele expressa na fala seguinte:

Eu acredito que para um aluno ser considerado de fato bilíngue, ele tem que ter o domínio equiparado dos dois idiomas. Então, ele tem que ter fluência, ele tem que ter precisão, ele tem que saber como como se expressar bem, usando estruturas adequadas né?! De modo que ele consiga se expressar e consiga ser entendido no idioma (Tom).

Respondendo a mesma pergunta, Sheila pontua que não é necessário que se tenha um domínio total das duas línguas, mas que para ser bilíngue é preciso se comunicar de maneira eficiente.

Diferente dos seus colegas Márcia explica que ela não acredita que seja necessário o domínio total nas línguas para se tornar bilíngue. Para ela a aprendizagem tanto da língua materna quanto da segunda língua se dá de forma constante:

Então a partir do momento que o aluno ele consegue ouvir e compreender a língua inglesa, ele começa a falar, a passar algumas informações em língua inglesa, começa a ler e começa a escrever em língua inglesa, ele já está se tornando bilíngue. Agora, aprendizagem total, na minha concepção, é inatingível porque a busca do conhecimento, tanto na nossa língua, quanto na segunda língua, ela é constante e essa equiparação ela vai ocorrer dependendo da exposição dele, não necessariamente só no ambiente da sala de aula (Márcia).

Discutindo o mesmo tema Garcia (2009) explica que, como os grupos sociais e os indivíduos têm diferentes necessidades, diferentes aspirações e mesmo recursos humanos, o bilinguismo adotou diferentes formas em vários momentos e lugares diferentes. Nesse sentido, é possível compreender o porquê das diferentes respostas dos professores. Mas em uma coisa autores como Baker (2001) e Garcia (2009), entre outros, concordam: o domínio total ou a equiparação do conhecimento nas duas línguas não é fator determinante para se tornar uma pessoa bilíngue.

A maioria dos fenômenos linguísticos sofrem mudanças com o passar do tempo, o conceito de bilinguismo se insere nesse contexto. Hoje, as melhores formas de se defini-lo são aquelas que aceitam a ideia de um bilinguismo contínuo Garcia (2009) que agrega uma variedade de modalidades, que compreende os diversos graus de competência linguística, e ainda que considera as diferentes faixas etárias dos aprendizes.

Nesta perspectiva, com uma visão muito mais abrangente, compreendemos que são bilíngues não somente aqueles que desde a infância fazem uso de duas ou mais de duas línguas de forma igualitária, ou seja, aqueles que possuem competência nas duas línguas, mantendo o mesmo nível de comunicação entre todos os interlocutores, mas também aqueles que ainda são aprendizes de uma segunda língua, independentemente do nível de fluência apresentado por cada um deles.

#### ➤ RESPOSTAS DA QUINTA PERGUNTA

A quinta pergunta diz respeito ao tema língua e cultura. Perguntamos aos entrevistados se eles relacionavam o ensino de línguas ao da cultura, se sim, como eles realizavam esse processo e ainda se eles priorizavam alguma cultura em suas salas de aula.

Nesse ponto, é possível perceber uma grande semelhança nas opiniões de todos os professores. Eles reconhecem a importância do ensino da língua atrelado ao ensino da cultura.

A professora Elaine, por exemplo, pontua a dificuldade de trabalhar cultura em suas aulas, mas ela explica que a aprendizagem de uma língua passa, naturalmente, pela aprendizagem cultural. Ela reconhece o inglês como língua global e por isso, explica que já não faz sentido escolher a cultura de um determinado país como modelo:

Então, quando a gente vê, a gente ensina inglês como língua do mundo, uma língua global. Então, qual a cultura que eu vou ensinar? A da África do Sul? A da Austrália? A da China? Então, não dá para concentrar em nenhuma cultura já que nós estamos num mundo muito globalizado. (Elaine)

Ela explica que pelo fato do inglês ser uma língua global, a forma que ela encontra de ensinar cultura é apresentar aos alunos a sua diversidade, as características básicas de cada uma. Dentre essas características ela fala sobre a diversidade dos sotaques e destaca inclusive a existência de livros como os da National Geographic que enfatizam a necessidade de não priorizar nenhum sotaque e que trazem o ensino de inglês em uma perspectiva também global. Concordando com a colega professora Elaine pontua:

Então, hoje a própria indústria já tá mudando esse conceito, ela está reconhecendo que inglês não pode ser o inglês americano ou inglês britânico, tanto que eu digo aos meus alunos que eu não quero que eles têm um sotaque americano ou sotaque britânico, eu quero que eles têm um sotaque brasileiro né?! Que todo mundo possa entender ele, conversar com ele, mas que ele consiga manter um pouco da sua identidade. (Elaine)

Ao responder a mesma pergunta a professora Márcia enfatiza o termo **constantemente** para dizer que o ensino da cultura é algo recorrente em suas aulas de Língua Inglesa:

A questão cultural ela é trabalhada constantemente nas aulas, porque, na minha concepção, é impossível você ensinar um idioma descontextualizando-o. Porque os termos, as formas de se falar, as construções da língua, elas fazem parte da história da cultura de um povo, ignorar esses fatos eu creio que você perderia grande parte da essência da língua. (Márcia)

Escrevendo sobre o mesmo tema Lima (2009) pontua que,

As normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira afirma que estudantes de línguas estrangeiras não serão capazes de dominá-las sem dominar antes o contexto cultural em que essas línguas são exercidas. Por meio dos estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo. Assim podem desenvolver competências interculturais fundamentais que os ajudem a participar da comunidade global (LIMA, 2009, p. 184).

Pensando essa realidade, o autor defende a inserção do estudo da cultura da língua-alvo no currículo, e o desenvolvimento de estratégias que perpassem as esferas teóricas e, ao serem postas em práticas, façam com que a integração língua e cultura seja uma constante no ensino de línguas estrangeiras.

Em resposta a essa mesma pergunta Sheila explicita que ela o faz de maneira abrangente, multicultural, ampla e global. Embora os entrevistados reconheçam essa importância da cultura na aprendizagem de línguas, não parece claro que o caráter cultural das línguas seja algo previsto no currículo da escola (no projeto bilíngue dela). Por isso, eles elaboram esse ensino de forma rasa, sem que se constitua uma parte específica de seu planejamento pedagógico.

Não apenas a escolha sobre qual cultura ensinar, mas ainda, quais conteúdos e de que forma eles são abordados em sala de aula, são pontos preocupantes no tocante ao ensino língua/cultura, já que esses seguem sendo tratados de forma bem superficial.

Lima (2009) explica que não há autenticidade na forma como esses elementos culturais são trabalhados em sala de aula, o que, segundo ele, pode acabar atrapalhando a disseminação de princípios culturais. Lima ainda pontua que, para que isso não ocorra, devemos fazer uso de uma educação com modelo multicultural baseado objetivos e ações, traçados por Banks & Banks (1993).

São eles:

- a) integração de conteúdos cujo objetivo é estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural;
- b) construção do conhecimento voltado para ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientados dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento;
- c) pedagogia da equidade que tem como objetivo modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente e, por fim
- d) empoderamento da cultura escolar que visa promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar (BANKS & BANKS 1993, p. 23).

A professora Sandra explica que não trabalha com a integração língua/cultura em suas aulas, mas que por conta do desinteresse dos alunos pela disciplina por vezes recorre a cultura das “potências” para fazer com que eles valorizem a aprendizagem do inglês.

O que chama atenção na fala da professora é que ao recorrer as culturas das consideradas potências mundiais, para despertar nos alunos o gosto pela língua, ela pode não apenas gerar o gosto pela língua como também despertar no aluno a predileção pela cultura de um determinado país, fato que pode contribuir com a continuação do imperialismo linguístico britânico e americano há muito criticado por autores como Rajagopalan (2013); Leffa (2002); Jekins (2000) entre vários outros.

### ➤ RESPOSTAS DA SEXTA PERGUNTA

A questão dos diversos níveis de inglês presentes em uma sala de aula, sempre foi uma das maiores dificuldades apontadas por professores desse modelo educativo. O terreno de uma educação bilíngue, como apontado por Baker (2001), não é plano, e lidar com as diferentes texturas em sua superfície é, certamente um dos maiores desafios dessa educação. A última pergunta diz respeito a forma como a escola lida com os diferentes níveis de inglês existentes dentro da sala de aula. E sobre esses questionamentos houve unanimidade nas respostas.

Os professores disseram que a escola se organiza em três estágios:

- 1º ao 5º ano
- 6º ao 9º ano
- Outras disciplinas em inglês

Geysa explica que no primeiro estágio, que corresponde ao Fundamental I, turmas do 1º ao 5º ano, os alunos não são separados por níveis, logo as salas são bem heterogêneas. As salas são compostas por alunos que já frequentam a escola, que iniciaram no colégio desde o primeiro ano e por alunos novos, a grande maioria egressos de um sistema tradicional de ensino.

Nessa etapa, os alunos não são divididos por níveis de conhecimentos na língua inglesa porque, segundo ela, fatores como a questão motora, maturidade também interferem na aprendizagem, e nessa fase, são considerados mais importantes que a separação em níveis.

O planejamento é feito de acordo a turma, dessa forma, os conteúdos e objetivos são traçados observando as necessidades de cada uma delas. De acordo com Sandra:

Ao conhecer os alunos nós vamos buscando as necessidades e expondo eles a língua inglesa. Então, ocorre, através de jogos de brincadeiras, de música, de apresentações, de dramatizações e de histórias. Então, os alunos que chegam eles são acolhidos pelos alunos que já fazem parte do processo. E aí, mesmo aqueles que vieram de uma educação mais tradicional, eles acabam se

adaptando a metodologia e, aos poucos, eles vão se soltando e ficando bem mais à vontade para aprender inglês junto com a gente. (Sandra)

O segundo estágio compreende as turmas do 6º ao 9º ano, que correspondem ao Ensino Fundamental II. Nele, a professora Sandra explica que os alunos são divididos por níveis 1, 2, 3 e 4. Esse processo é realizado por meio de uma entrevista que determina em quais níveis cada aluno se encaixa.

Esses níveis existem independente da série em que ele se encontra. Alunos do nono ano por exemplo pode frequentar as aulas de inglês no nível 1, assim como alunos do sexto podem frequentar aulas do nível três, bastando apenas estar apto para isso.

É importante destacar que esse nivelamento só é realizado na disciplina correspondente a Língua Inglesa. No horário dessas aulas, os alunos das várias séries se direcionam a turma que corresponde ao seu nível.

Então, hoje, atualmente, no Juvêncio, a gente tem 4, praticamente 4 salas funcionando ao mesmo tempo, nível 1, 2, 3 e 4 ou seja, 6º ano 7º ano 8º e 9º ano. Digamos assim. Então, cada aluno no mesmo horário é encaminhado para sua turma no nível correto, independente da série que eles estiverem. Então, eu nunca vi ninguém fazer algo parecido. (Sandra)

Isso não vai acontecer com as outras disciplinas ministradas em inglês, geometria e matemática por exemplo. Elas se encaixam no próximo estágio: **Outras disciplinas.**

Nas **outras disciplinas** ministradas em inglês não existe nivelamento, os professores revelam que, isso seria complicado, já que seria muito difícil reduzir o número de alunos por turma. O que Márcia e Tom explicam é que, nesse contexto, eles separam as turmas em grupos e pede para que os alunos que possuem uma fluência maior, auxiliem os outros com maiores dificuldades na língua. Dessa forma geram um ambiente de aprendizagem e interação. Nas palavras de Márcia:

(...) para disciplinas ministradas em língua inglesa, não. Cada aluno fica em sua turma, até porque seria um pouco complicado você formar turmas com o número pequeno de alunos. E aí, os alunos que têm uma fluência maior acabam auxiliando aqueles que têm dificuldade. Visto que, na nossa metodologia, nós não inibimos o aluno de falar a língua portuguesa, porque acreditamos que quando o aluno está confortável, quando ele se sente bem no ambiente de aprendizagem, ele diminui o filtro afetivo e ele consegue aprender melhor. (Márcia)

Com isso, observamos que a divisão por níveis só é realizada na parte que compreende o ensino fundamental II, e somente no que se refere a disciplina de Língua Inglesa. Quanto ao fundamental I e as outras disciplinas, a questão da heterogeneidade é enfrentada em sala de aula

com base na metodologia de cada professor. No fim, a superação dessa dificuldade apresentada nos terrenos da educação bilíngue, acaba dependendo da preparação de cada professor, da forma como ele percebe o ensino da língua e da escolha de uma metodologia eficaz, que possa ser adaptável às diferentes turmas e aos vários níveis de conhecimento da língua que cada aluno possui.

A seguir apresentamos a triangulação dos dados obtidos através da análise do projeto bilíngue da escola, das entrevistas e questionários realizados com professores e a coordenadora da escola.

#### 4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação dos dados foi realizada através dos dois instrumentos de pesquisa que utilizamos, questionários e entrevistas. Ela serviu para nos direcionar ao entendimento das questões que motivaram este trabalho.

Vale ressaltar que alguns exemplos já foram utilizados neste capítulo ou em outra parte do estudo, mas foram revisitados, uma vez que se fizeram necessários à explicação de um ou mais pontos desta seção. Essa triangulação teve como base três pontos relevantes e que serviram como suporte à discussão, a saber: I Legitimação, II Adequação do projeto a BNCC e III Estrutura do projeto bilíngue: teoria/prática.

#### I LEGITIMAÇÃO

O parágrafo introdutório do projeto bilíngue da escola (APÊNDICE C) tem a função de esclarecer que a escola reconhece que não existe uma lei, instituída pelo Ministério de Educação (MEC), que legitima a educação bilíngue no território brasileiro. A implantação do projeto é justificada pela distinção que a instituição faz entre escolas internacionais e escolas bilíngues e pontua que as primeiras adotam o currículo do país de origem, enquanto que a segunda segue o currículo comum ao nacional. Esclarece ainda que os métodos e sistemas tendem a variar bastante, desde a ampliação da carga horária semanal do segundo idioma até o ensino de disciplinas totalmente ministrado na língua alvo.

*Diferença entre escola bilíngue e internacional*

*Escola Bilíngue: Segue o calendário brasileiro e o currículo do MEC. Hoje no Brasil não há regulamentação para o ensino bilíngue, então os métodos e sistemas variam muito, desde ampliar a carga horária semanal do segundo idioma ou ministrar disciplinas em "não português".*

*Escola Internacional: Segue o currículo do país de origem (EUA, França, Canadá...), assim como o seu calendário (Projeto Bilíngue da escola).*

Essa postura da escola ratifica o que Selma Moura, a fundadora do site [WWW.educacaobilingue.com](http://WWW.educacaobilingue.com), ressaltou em uma das suas matérias.<sup>20</sup> As escolas de ensino bilíngue no Brasil devem, assim como as outras, seguir o cumprimento de 200 dias letivos com carga horária mínima de 4 horas diárias por dia, em aulas com componentes curriculares obrigatórios lecionadas em Português. Ela explica que para poder oferecer o ensino em uma outra língua, essas escolas elaboram um currículo adicional, acrescentam ao período letivo 3 horas a mais. Dessa forma, podem organizar esse período complementar proporcionando educação bilíngue com base no item que a LDB 9394/96 classifica como "parte diversificada". Vejamos como a LDB discorre sobre este tema:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Ainda segundo o site [WWW.educacaobilingue.com](http://WWW.educacaobilingue.com), as escolas se respaldam nessa "parte diversificada" e constroem seus currículos como lhes for conveniente e, assim, podem se intitular escolas bilíngues. Assim sendo, o ensino bilíngue não possui um respaldo legal no Brasil, contudo, isso não significa que ele seja proibido. Apenas sinaliza a necessidade de ser reconhecido e legalizado pelo Ministério da Educação, tendo em vista que a própria LDB 9394/96 abre brechas para que esse ensino se instale e se expanda no país.

Uma legislação própria traria as diretrizes necessárias, a fim de que as escolas pudessem seguir uma base fundamental, em relação a seus objetivos e metodologias e, de igual modo, não apresentassem tantas divergências estruturais entre os diversos modelos de educação bilíngue existentes.

---

<sup>20</sup> Veja: <https://educacaobilingue.com/category/educacao-bilingue/>

## II ADEQUAÇÃO DO PROJETO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O objetivo desta seção é discutir a adequação do projeto bilíngue da escola à proposta de interculturalidade para o ensino de línguas sugerido pela BNCC. Isso foi realizado por meio dos contrastes ou semelhanças observadas na análise do projeto, na análise dos questionários e entrevistas, realizadas com os participantes da pesquisa que atuam diretamente com a educação bilíngue oferecida na escola.

Na análise realizada no projeto, não foi observada, uma ligação, ou um diálogo entre a proposta de educação bilíngue apresentada por ele e a proposta para o ensino de línguas apresentada pela BNCC. Os termos destacados, e apontados como relevantes no documento oficial, **território**, **língua** e **cultura** não são contemplados pelo programa da escola.

Observamos que o objetivo geral do projeto prioriza a necessidade de se desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, mas não faz menção alguma ao desenvolvimento de uma competência cultural como parte integrante de uma competência comunicativa.

Estes pontos analisados no texto do projeto, revelam contrastes em relação ao que acontece na prática, isso, baseado nas respostas dadas pelos professores aos questionários e entrevistas. É certo que, mesmo entre eles, existem divergências quanto a questão cultural no ensino de línguas, mas de forma geral concordam que este é um ponto importante e, para alguns, até determinante, na aprendizagem de um novo idioma. Como pode ser visto a seguir:

O fator cultural é de extrema importância para que os alunos possam perceber as diferenças entre os povos assim como a respeitá-las. Enquanto professora de língua inglesa abordo alguns pontos como pronúncia que se diferencia entre os países, aspectos comportamentais da vida cotidiana fazendo sempre um parâmetro entre a nossa cultura e dessa forma busco mostrar que não existe somente o inglês americano ou britânico e sim o que hoje chamamos de inglês como língua Franca onde trabalhamos com o fato de que a língua inglesa sofre grandes influências de diversas culturas (Sandra).

Sim, com certeza trabalho com o conceito de cultura, porque creio que a língua é viva, e por isso ela não faz sentido descontextualizada das produções culturais (Márcia).

O conceito de cultura não é o foco principal nas nossas aulas, como esclarecido na questão anterior. Eventualmente, no entanto, compartilho de algumas experiências pessoais que eu já tive no exterior, mas isso acontece de forma bem pontual sem que haja aulas específicas para tratar de aspectos culturais (Tom).

Viviane, a coordenadora do projeto, explica que o conceito de cultura não é algo destacado na metodologia dos professores mas que a aprendizagem de línguas está intrínseca ao aprendizado da cultura. A fala da coordenadora, revela que a cultura não é excluída do processo de aprendizagem da língua da escola, mas que ela não ocupa no projeto o lugar que lhe seria devido, uma vez que ela é abordada apenas em momentos pontuais.

A escrita do Projeto e os pontos de vista apresentados pela coordenação e professores da escola, através das entrevistas e questionários, não apresentam postura única em relação ao ensino de cultura no processo de aprendizagem de línguas, como preconizado pela BNCC, mas percebe-se com isso que, mesmo não aparecendo explicitamente no corpo (texto) do projeto, esse tema não passa despercebido em sala de aula, revisitado muitas vezes por alguns professores, que o consideram extremamente importante, e lembrado pontualmente por outros. O fato é que na prática o tema cultura existe e circula entre a metodologia posta em prática por seus professores.

Um outro ponto destacado no texto da BNCC se refere ao ensino de língua inglesa como Língua Franca:

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo (BRASIL, 2016)

Mais uma vez percebemos um contraste entre o texto do projeto (teoria) e a metodologia de cada professor (prática). Não observamos nenhuma referência no corpo do projeto ao termo Inglês como Língua Franca, sugerido pela BNCC como forma de reconhecimento aos diversos repertórios linguísticos existentes e como forma de combate ao imperialismo linguístico imposto pelo inglês britânico e estadunidense.

Enquanto na escrita do projeto esse termo não aparece, ele surge nas falas de dois dos professores quando questionados sobre o estudo do conceito de língua/cultura em sala de aula:

A partir do momento em que os nossos alunos passam a ter contato com material de texto, vídeo, áudio e afins produzidos ao redor do mundo, eles acabam sendo expostos a conteúdo que lhes proporcionam conhecer diferentes culturas. Desse modo, ele passa a ter uma visão de mundo muito mais ampla, sendo assim um aluno multicultural. É importante esclarecer que trabalhamos com o inglês como **Língua franca**, não focando no americano ou britânico (Tom).

O fator cultural é de extrema importância para que os alunos possam perceber as diferenças entre os povos assim como a respeitá-las. Enquanto professora de língua inglesa, abordo alguns pontos como pronúncia que se diferencia

entre os países, aspectos comportamentais da vida cotidiana, fazendo sempre um parâmetro entre a nossa cultura e dessa forma busco mostrar que não existe somente o inglês americano ou britânico e sim o que hoje chamamos de inglês como **Língua Franca** onde trabalhamos com o fato de que a língua inglesa sofre grandes influências de diversas culturas (Sandra).

A respostas dos professores demonstram que mesmo que o projeto não especifique o estudo do inglês como Língua Franca, já existe um entendimento entre eles da importância de se perceber a Língua Inglesa em uma visão global e por tanto a necessidade de ensiná-la na perspectiva de Jenkins (2006) que conceitua ILF como uma língua de contato entre *linguaculturas*. A ideia do ensino de inglês em uma visão global está registrada também na fala dos participantes:

Então, hoje a própria indústria já tá mudando esse conceito, ela está reconhecendo que inglês não pode ser o inglês americano ou inglês britânico, tanto que eu digo aos meus alunos que eu não quero que eles tem um sotaque americano ou sotaque britânico. Eu quero que eles tem um sotaque brasileiro né?! Que todo mundo possa entender ele, conversar com ele, mas que ele consiga manter um pouco da sua identidade. Até porque, em alguns lugares do mundo o americano é muito rejeitado, se você chegar lá com um sotaque muito americanizado, você pode sofrer um pouco de rejeição, ou em outros lugares o inglês britânico. Então, o melhor que você seja brasileiro com seu sotaquezinho normal. Não tem problema nenhum manter a sua identidade. Inglês hoje é um inglês global não tem sotaque certo (Elaine).

Não. Nós não elencamos nem privilegiamos nenhuma forma de falar. Porque nós buscamos não engessar as possibilidades de aprendizagem do aluno, os conhecimentos deles. E não limitamos a duas formas ou há uma forma de se falar inglês, até porque, hoje em dia, eles têm a possibilidade de se expor a língua nas suas diversas variedades e é muito bom a gente quebrar esse conceito de certo e errado dentro da variação linguística, porque, ao limitar nosso aluno ou o inglês britânico ou ao inglês americano, nós incorremos em um grave equívoco que é desvalorizar o inglês falado em outras partes do mundo, como o próprio em inglês indiano ou Black English por exemplo. Então, a gente tenta ampliar ao máximo a exposição do aluno a língua inglesa (Márcia).

Com isso, foi possível perceber dois pontos importantes nessa seção que discute os pontos de divergência ou convergência entre o projeto bilíngue da escola e a BNCC:

**Primeiro** - O projeto escrito não contempla termos relevantes para a BNCC e sua proposta de interculturalidade para o ensino de línguas, não abordando temas como território, língua, cultura e inglês como Língua Franca, por exemplo.

**Segundo** – A metodologia utilizada pelos professores, diferente do projeto escrito, observa o que é preconizado pela BNCC, fazendo com que, na prática, o projeto se harmonize com os objetivos propostos pela Base Nacional comum Curricular.

Vale ressaltar que o projeto da escola ainda se encontra em construção, o que significa que muitos pontos poderão ser acrescentados, melhorados ou mesmo substituídos. Quando o projeto educação bilíngue foi implantado, a BNCC ainda não estava vigente, estando ainda em seu estágio embrionário. Esse é um fator importante para entendermos que muitas das divergências percebidas entre o projeto bilíngue da escola e a BNCC, existem apenas porque, quando na implantação do projeto, a BNCC ainda não havia sido implantada e, sendo assim, não havia nenhuma proposta de interculturalidade para o ensino de línguas.

### III ESTRUTURA DO PROJETO BILÍNGUE: TEORIA/PRÁTICA.

Nessa parte da seção, triangulamos os dados gerados a partir da análise dos questionários e entrevistas realizadas com os professores, em conjunto com os dados gerados pela análise do projeto bilíngue da escola, em específico os pontos referentes a objetivo geral e metodologia. O objetivo desta etapa foi verificar se existe divergência entre o texto do projeto e a sua execução, ou seja entre o que o projeto sinaliza na teoria e o que dele é realizado na prática.

Como objetivo geral o texto do Projeto afirma:

- ✓ O Projeto ESL tem como objetivo possibilitar ao aluno do infantil, completar o curso básico de inglês até o 9º ano, estando habilitado para poder se comunicar sem grandes dificuldades, em uma segunda língua, neste caso a língua inglesa, da mesma forma como acontece, atualmente, nos países que integram a União Europeia.

Questionados sobre o que consideravam ser o objetivo da educação bilíngue proposta na escola, temos as seguintes respostas:

- ✓ Aprender outras matérias através do inglês (Tom);
- ✓ Compreensão oral e escrita (Sandra);
- ✓ Pesquisar, conversar, descobrir o mundo (Márcia);
- ✓ Funcionar no mundo (Elaine);
- ✓ Ensinar inglês de forma significativa (Sheila).

Se compararmos o objetivo descrito no texto do projeto e os objetivos apontados pelos professores, podemos perceber que não existe uma divergência gritante entre eles, na verdade o que os professores pontuam acaba, de certo modo, complementando o texto, já que este não

permite o aprofundamento de questões amplas como o objetivo sugerido por Elaine “*Funcionar no mundo*” ou pontuado por Sheila “*Ensinar Inglês de forma significativa.*”

Não percebemos um consenso nas respostas apresentadas entre os professores nem um consenso entre eles e o projeto. O que, como já discutido antes, é algo perfeitamente compreensível, já que estamos falando sobre educação bilíngue e esta, por sua vez possui uma definição e objetivos extremamente difíceis de serem traçados Cazden e Snow (1990).

Quando voltamos o nosso olhar para a metodologia descrita no projeto e as ações executadas em sala de aulas pelos professores, percebemos, uma disparidade entre o que está escrito e o que realmente acontece. Aqui, prática e teoria não parecem dialogar. É importante destacar que a análise realizada não questiona a eficácia das metodologias verificadas, tanto escrita quanto a desenvolvida no espaço da sala de aula.

O ponto de destaque nessa análise é o fato de que em nenhum momento, nas falas dos entrevistados, eles pontuaram as abordagens pedagógicas descrita no projeto:

- O ensino da disciplina *Língua Estrangeira - Inglês* utiliza a **abordagem do Task-based Approach**, onde a estrutura da língua é estudada conforme a necessidade dos alunos.

Para as turmas do Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, utiliza-se também a metodologia **Total Physical Response (TPR)**, para aprendizagem de um segundo idioma. A abordagem TPR ensina a língua estrangeira de forma similar ao aprendizado da primeira língua pela criança: através de comandos e movimentos físicos, sob a alegação de que dessa forma, os estudantes utilizarão o hemisfério direito cerebral, mais suscetível à aprendizagem. Um dos enfoques desta abordagem é a aprendizagem prazerosa da língua.

A seguir temos nas falas de Sandra e Márcia um pouco da metodologia que elas aplicam em sala. Estas participantes não nomeiam essas ações, mas as descrevem como sendo partes integrantes das ações metodológicas:

Quando eu vou partir para uma... para o ensino mais bilíngue, o que eu faço é o método que eu aplico também na minha escola, eu pego uma figura com os dias das semanas e coloco essas figuras no quadro, ou no chão mesmo. Eu peço para eles lerem, para eles repetirem, e aí, eu pergunto: What is the first Day of the Week? What is the second? What is the last? Então, aí eu estou envolvendo ordinal numbers, e estou falando dos dias da semana. E aí eu posso perguntar: What is your favorite day of the week? E eles vão me responder, e eu vou perguntar: Why? E eu dou as opções para eles.

Esse é o input, porque geralmente eles vão dizer se é domingo, é sábado e eu vou perguntar why?

Because I go to the movie.

Because I eat out.

I go out with my friends.

Então eu peço para eles para repetir. E aí eu vou perguntando para eles, e eles vão justificando, dentro daqueles que eu coloquei para eles. E aí eu vou para outras figuras, então com atividades diferentes: alguém andando a cavalo, alguém estudando. Então inicialmente, eu só repito as figuras para eles e aí eu coloco no chão. Eu falo assim: OK! When does he ride a bike? E eles só ficam pensando, olhando para a figura dos dias da semana e tentam achar: On Saturday. Ok ok! (Sandra).

O planejamento ele é feito de acordo a turma. Então, não tem como eu te dizer por exemplo que toda a turma do primeiro ano vai trabalhar com determinados temas. Ao conhecer os alunos, nós vamos buscando as necessidades e expondo eles a língua inglesa. Então, ocorre através de jogos de brincadeiras de música, de apresentações de dramatizações de histórias então os alunos que chegam eles são acolhidos pelos alunos que já fazem parte do processo (Márcia).

As metodologias com abordagens no **Task-based Approach e Total Physical Response (TPR)** não são pontuadas pelos professores em suas falas, evidenciando um descompasso entre o projeto escrito e sua execução na prática.

A construção de um projeto educativo passa por determinadas etapas que precisam ser seguidas para que seu sucesso seja atingido, contudo quando se trata de educação, não existem fórmulas prontas e por várias vezes surge a necessidade de uma flexibilização ou mesmo de mudanças entre suas etapas.

Por esse motivo, não se pode julgar a escolha dos professores entre abrir mão da metodologia descrita no projeto e a execução de uma metodologia própria, uma vez que compete a eles a sensibilidade de perceber quais atitudes metodológicas devem ser preservadas e quais devem ser substituídas a fim de garantir o sucesso educativo dos alunos.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a complexidade que envolve o tema educação bilíngue e ponderando sobre as diversas transformações ocorridas no campo educacional no século XXI, a expansão da Língua Inglesa pelo mundo e a tomada desse idioma como uma espécie de *commodity* nos fizeram refletir sobre a necessidade de compreender essa modalidade de ensino, analisando seu posicionamento dentro das políticas linguísticas que direcionam o ensino de línguas no país além, de ponderarmos sobre a proposta de interculturalidade no ensino de línguas apresentada pela BNCC e a sua inserção no projeto da escola, tanto na teoria, quanto em sua prática.

Os questionamentos levantados em torno do tema serviram como base para a compreensão de aspectos fundamentais a execução de um projeto que envolve política linguística e educação bilíngue no âmbito de uma escola bilíngue no interior da Bahia.

As respostas a esses questionamentos outorgam a esta pesquisa uma relevância social que permite promover a discentes e docentes de inglês, como língua estrangeira, uma percepção crítica no que diz respeito às políticas públicas que envolvem o ensino de Língua Inglesa, bem como a oportunidade de conhecer a estrutura de um projeto educativo pautado na educação bilíngue, os aspectos metodológicos e ainda aqueles que conferem legalidade a esse tipo de ensino.

A partir desse ponto, como forma de expor as considerações, e observações que realizamos durante o período de pesquisa, apresentamos em ordem, as três perguntas, respondendo-as à luz dos dados coletados e analisados.

##### **1ª Quais leis legitimam a educação bilíngue no Brasil?**

Os estudos realizados em torno das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971, 9394/96 revelaram não existir uma base legal que sustente esse modelo de ensino no Brasil. A própria análise do projeto bilíngue da escola mostra em seu parágrafo introdutório que a instituição reconhece não haver uma lei que a resguarde quando na implantação de um projeto como esse no território brasileiro.

A instituição justifica a implantação do projeto pontuando que as escolas bilíngues não deixam de seguir o currículo comum nacional, e esclarece que para cumprir o currículo brasileiro e ainda cumprir o currículo de um ensino bilíngue, os métodos e sistemas tendem a variar bastante, podendo partir desde a ampliação da carga horária semanal do segundo idioma até o ensino de disciplinas ministradas apenas na língua alvo.

De posse do dado de que não existe uma lei que legalize o ensino bilíngue no Brasil ou diretrizes que regulamente os currículos apresentados pelas mesmas, é inevitável não se questionar como, então, existe uma enorme quantidade de escolas bilíngues espalhadas pelo país com a projeção de que esse número tenda a se duplicar em poucos anos, mesmo sem uma legislação aparente?

Em resposta a essa pergunta Selma Moura, autora do site [WWW.educacaobilingue.com](http://WWW.educacaobilingue.com), explica que essas escolas se baseiam no item que a LDB 9394/96 classifica como “parte diversificada”, para poder construir um currículo que atenda as especificações tanto do currículo brasileiro, como de uma escola bilíngue.

Sobre essa “parte diversificada” a LDB pontua:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Assim como as outras, as escolas bilíngues no Brasil são obrigadas a cumprir 200 dias letivos com carga horária mínima de 4 horas diárias por dia, em aulas com componentes curriculares obrigatórios lecionadas em Português. Com base neste artigo, as escolas se utilizam dessa “parte diversificada” para construir seu currículo, criando um turno a mais onde são oferecidas as disciplinas na segunda língua, podendo assim serem classificadas como escolas bilíngues. Assim, o Artigo 26 não dá legalidade a educação bilíngue no Brasil, mas cria brechas na lei para que ela não seja considerada proibida.

Diante disso compreendemos que o aumento considerável no número de instituições, que adotaram em seu currículo a educação bilíngue, é o suficiente para sinalizar a necessidade de ter esse tipo de ensino reconhecido e legalizado pelo Ministério da Educação.

Desse modo, uma legislação própria traria as diretrizes necessárias, para que as escolas pudessem seguir uma base comum em relação a seus objetivos e metodologias e, ainda terem reduzidas as divergências estruturais entre os vários modelos de educação bilíngue vigentes.

**2ª Qual a estrutura do programa de educação bilíngue da escola pesquisada, a saber: modelo, tipificação e abordagem metodológica?**

Para a implantação da educação bilíngue a escola adotou o **Modelo** classificado por Hornberguer (1991) como **Enriquecimento**, uma vez que este possui uma orientação que permite uma adição de línguas, enxergando as línguas como um recurso, um bem, tanto para a população minoritária quanto majoritária, linguisticamente falando. Por este mesmo motivo este modelo também é classificado por Garcia (2009) como **Aditivo**, pois ao desenvolver o bilinguismo nos estudantes, ele faz com que as duas línguas funcionem de forma compartimentalizadas. A aprendizagem do segundo idioma não é realizada em detrimento da primeira língua do estudante. Por isso, este modelo de educação considera o bilinguismo como uma possibilidade de enriquecimento.

Quanto ao **Tipo** de educação bilíngue que a escola adotou, suas características o enquadram no programa classificado por Garcia (2009) como Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Línguas (**CLIL**), esse Tipo de programa possui uma abordagem pedagógica que desenvolve uma integração entre língua e conteúdo.

Para a implantação do CLIL, a escola não precisa oferecer todas as disciplinas ministradas no novo idioma bastando apenas uma delas ser lecionada inteiramente na língua alvo. Isso faz com que a implantação de uma escola nos moldes de uma educação bilíngue seja bem menos complicada e, dessa forma, acaba por facilitar a implantação e mesmo expansão da educação bilíngue ao redor do mundo.

A União Europeia (EU) reconhece e recomenda esse programa, por entender que os estudantes devem possuir fluência não apenas em suas primeiras línguas, mas que tenham, também essa fluência em mais dois idiomas, e espera alcançar essa realidade em um futuro próximo. Por ser uma forma prática e viável de se implantar a educação bilíngue, as escolas brasileiras enxergam nessa postura positiva da União Europeia em relação ao CLIL, um respaldo relevante para a implantação e desenvolvimento desse sistema de ensino no território nacional.

Em relação à **metodologia**, a escola escolheu trabalhar com abordagens no **Total Physical Response (TPR)** e **Task-based Approach (TBA)**. Que segundo Sánchez (2004), utiliza as tarefas desenvolvidas no dia a dia, em situações reais para servirem como um modelo na ação pedagógica. Essas tarefas são descritas de forma detalhada no corpo do texto do projeto da escola. (ANEXO C)

Contudo, percebemos que, enquanto no texto do projeto, essa abordagem metodológica é bem delineada, ela não é percebida na fala dos professores ou coordenadora, quando nas

respostas dos questionários e das entrevistas. O que pode em um primeiro momento parecer um descompasso entre a teoria e a prática desenvolvida na escola.

Como dito antes, o objetivo não é questionar se a metodologia é ou não adequada, se é ou não eficaz, mas analisar a necessidade de uma interação/integração maior entre as ações pedagógicas dos professores e as ações descritas no projeto. Até para que essas ações, de forma sistematizada, sejam melhor avaliadas para, a partir disso, serem implementadas, melhoradas, ou mesmo repensadas. As ações metodológicas de uma escola, devem conversar entre si, porque de uma forma ou de outra, elas representam a instituição e determinam o sucesso ou os caminhos para obtê-lo. O contrário também é possível aqui.

### **3ª Existe um diálogo entre o projeto bilíngue da escola e a proposta de interculturalidade para o ensino de Língua Inglesa apresentada pela BNCC?**

Não foi possível perceber uma conexão entre o texto do projeto e a proposta de interculturalidade para o ensino de Língua Inglesa apresentada pela BNCC. A parte escrita do projeto não menciona os termos que o documento oficial pontua como relevantes ao ensino de línguas: território, língua e cultura

Quando observamos o objetivo geral do projeto, percebe-se que ele prioriza a necessidade de desenvolver as habilidades comunicativas nos alunos, mas ao longo do texto observamos que o projeto não compreende a relevância do ensino de línguas concomitante ao ensino de cultura.

Contudo, ressaltamos que, mais uma vez percebemos um contraste entre o que o texto prioriza na teoria e o que realmente acontece na prática, uma vez que na fala dos professores entrevistados, é possível perceber que mesmo não havendo um consenso entre eles sobre a importância do ensino língua/cultura, quatro entre os cinco entrevistados, concordam que este é um ponto importante para que o processo ensino aprendizagem de línguas aconteça de forma eficaz.

Mesmo que a cultura não receba destaque na metodologia de todos eles, este elemento não é excluído do processo de ensino. Contudo, aborda-la apenas em momentos pontuais não permite explorar o potencial desse tema para a aprendizagem de um novo idioma.

Aqui percebemos três pontos de contrastes interessantes:

- O primeiro em relação à importância que a BNCC concede ao ensino de cultura no processo de aprendizagem de línguas e o fato desse termo não ser mencionado do projeto da escola.
- O segundo em relação à divergência entre o que pensam os professores sobre o tema cultura e sua utilização no seu fazer pedagógico, e o fato de que no projeto bilíngue da escola esse tema não é citado.
- O terceiro diz respeito a disparidade existente entre os professores a respeito da importância desse tema, enquanto para uns, ele apenas aparece em momentos pontuais, para outros, ele é tido como extremamente importante para o aprendizado de uma segunda língua.

A pesquisa revelou também que os professores, diferente do projeto, reconhecem o ensino do Inglês como Língua Franca, e destacam a importância dela como forma de promover o combate ao imperialismo linguístico imposto pela Inglaterra e Estados Unidos. Corroborando com a BNCC que pontua o ensino de Língua Inglesa como Língua Franca:

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo (BRASIL, 2016).

O que se percebe é que, mesmo o texto do projeto não mencionando o ensino de inglês como Língua franca, existe uma preocupação entre os professores de enxergar o ensino dessa língua em uma perspectiva global, definida por Jenkins (2006) como uma língua de contato entre *linguaculturas*.

Diante do exposto podemos perceber que:

Na **teoria** - a escrita do projeto não considera os termos que a BNCC apresenta como relevantes: território, língua, cultura e inglês como Língua Franca, por exemplo, nem reconhece o ensino de interculturalidade como elemento fundamental ao ensino de línguas.

Na **prática** - a postura metodológica dos professores, diferente do proposto no projeto, e se harmoniza com a BNCC, quando trabalham o ensino de línguas dentro de uma proposta intercultural e reconhecem o ensino de Inglês com Língua Franca, como forma de apresentar a língua em uma visão global.

Destacamos que o projeto bilíngue da escola ainda não está completamente estruturado, o que permite que muitos pontos ainda possam ser revistos ou mesmo acrescentados. O projeto

foi implantado no ano de 2015, quando a construção da BNCC ainda estava em curso, sendo implementada somente no ano de 2017, ou seja esse é um fator relevante para compreendermos as divergências que foram percebidas entre o projeto bilíngue da escola e a BNCC. No ano em que o projeto fora instituído na escola, a BNCC ainda estava em seu estágio embrionário, portanto a escola desconhecia a proposta de interculturalidade para o ensino de línguas apresentado nela.

Uma das exigências do MEC é que todas as escolas se organizem a fim de que seus currículos caminhem em conjunto com o que está proposto no texto da BNCC, e há dois anos as escolas, no Brasil, veem trabalhando nesse sentido.

Trazer os princípios da BNCC para dentro do projeto de educação bilíngue deve ser prioridade da escola neste momento, se considerarmos que os professores em sua grande maioria já a reconhecem, quando na sua prática pedagógica. Assim reconhecemos que esse é um dos raros casos em que a prática supera a teoria, restando agora à escola, fazer com que estes pontos dialoguem entre si.

A questão do tempo é, certamente, um fator limitante para um trabalho de pesquisa como este, o que dificulta que aspectos pertinentes ao tema possam ser abordados em sua totalidade, sendo necessário, dessa forma, fazer algumas e relevantes escolhas. Contudo, o importante é que as escolhas que fizemos nos permitiram alcançar os objetivos traçados e responder as perguntas que motivaram a pesquisa.

Concluídas as reflexões em torno do tema, esperamos que este estudo contribua para futuras discussões a respeito da educação bilíngue no Brasil e contribua para a implantação de leis e diretrizes que regulamentem este tipo de ensino no país. Além de proporcionar ao projeto bilíngue da escola pesquisada, ou mesmo a futuras escolas, que desejam ter esse modelo educativo como parte do seu currículo, o suporte necessário para compreensão de um tema extremamente complexo, e a elaboração de um projeto, onde objetivos e metodologias, harmonizem-se com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular, no que se refere ao ensino de Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. As Letras em foco de pesquisa. In: **Pesquisa em letras [recurso eletrônico]** / VeraTeixeira Aguiar, Vera Wannmacher Pereira (org.) – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ALMANAQUE Histórico – 170 anos – Colégio Pedro II e a História da Educação no Brasil. Folha Dirigida. Rio de Janeiro, 2007.
- ALMEIDA, J.R.P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti, Brasília: INEP/PUCS, 2000.
- BAETENS B. H. **The European School Experience in Multilingual Education**. In T. Skutnabb-Kangas (ed.). *Multilingualism for All*. Swets and Zeitlinger, Lisse, 1995.
- The Significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (Public Services Contract DG EAC 36 – 1 Lot 3). University of Jyväskylä, Jyväskylä, p. 20–6. 2002.
- BAETENS-BEARDSMORE, H. **European models of bilingual education**. Clevedon. Multilingual Matters, 1993.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Third edn. Multilingual Matters, Clevedon. First edn. 1993; second edn. 1996; fourth edn. 2006. 2001.
- BAKHTIN, M. O Problema do Texto. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. V. A interação verbal. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem**. 2ª ed. São Paulo, 1981.
- BAKHTIN, M. V. a interação verbal. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem**. 2ª ed. São Paulo, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRINTON, D., Snow, M. A; Wesche, M. **Content-Based Second Language Instruction**. Newbury House, New York 1989.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução à crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007. 1996.
- CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas Brasil**. D.E.L.T.A. v. 15. N. Especial, p.385-417, 1999.

Cazden, C.B; Snow, C.E. (eds.). **English Plus: Issues in Bilingual Education**. The Annals of the American Academy of Political and Social Science 508. Sage, London, 1990.

CELANI, M. A. A. Chauvinismo Linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COYLE, D. **CLIL Planning Tools for Teachers**. The University of Nottingham: School of Education, 2005. Disponível em: . Último acesso em: 17-12-2015.

COYLE, D; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. UK, Cambridge University Press, 2010.

CRUZ, G. F. Inglês como língua global: Reflexões sobre o ensino/aprendizagem. In: Fólio: **Revista de Letras**. Vol. 8, No 1 (2016). v.8, n.1 p. 315-331.

CUMMINS, J. **Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Multilingual Matters, Clevedo, 2000.

CUMMINS, J. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. **A cultura na educação linguística no mundo globalizado**. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DORIA, E. **Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Colégio Pedro Segundo**: (2 de dezembro de 1837 – 2 de dezembro de 1937). Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937.

ERICKSON, F. **What makes school ethnography ‘ethnographic’?** Anthropology and Education Quarterly, v 15, no. 1, Spring, 1984.

EUROPEAN COMISSION. **Promoting Language Learning and linguistic diversity: An Action Plan 2004 – 2006**. Brussels, 2003. Acesso em: Último acesso em: 25-09-2015

FERREIRA; A. G; VECHIA, A. **O sentido das reformas dos planos de estudos do Liceu de Coimbra e do Imperial Collegio de Pedro II nas décadas de 1850-1860**. p. 5292-5294. VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação UFU, Uberlândia, 2006.

FETTES, M. **The Geostrategies of Interlingualism**. In J. Maurais and M. Morris (eds.). Languages in a Globalising World. Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

FISHMAN, J.A. **Bilingual Education: An International Sociological Perspective**. Newbury House, Rowley, MA. 1976.

Fishman, J.A. **The Rise and Fall of the Ethnic Revival**. Mouton de Gruyter, Berlin.1985.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza, UEC, 2002.

FRITZEN, M. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, Edifurb. 2012.

GARCEZ. P. **Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care**. In: *Linguagem & Ensino*, 1, pp.33-86, 1998.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective** (p. 444). Wiley Publishing. Edição do Kindle 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIVA, E; KASVIKIS, K. CLIL in primary education: possibilities challenges for developing L2/FL Skills, Understanding of history and culture awareness. In: BAKIĆ-MIRIĆ, N; GAIPOV, D. E. **Current trends and Issues in Higher education: an international dialogue**, 2015, p. 101-124.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

Haidar, M. L. M. **O Ensino Secundário no império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HAMEL, R. E. **La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística**. In: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes.1988.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. (orgs.) Anna Christina Bentes, Renato Cabral Rezende, Marco Antônio Machado. São Paulo: Cortez, 2008. p.169-203.

HORN.G. B. et al. **Diretrizes para a produção de trabalhos monográficos**. Curitiba: FIES, 2001.

HORNBERGER, N. H. Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In O. García (ed.). **Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**, vol. 1. John Benjamins, Philadelphia, PA, 1991.

HORNBERGER, N. H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo, FALTIS, Christian. **Language distribution issues in bilingual schooling**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JENKINS, J. **Current perspectives on teaching World English and English as a lingua franca.** TESOL Quarterly, v. 40, n. 1, 157-181. Março, 2006.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International language**, Oxford: OUP, 2000.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan: 2013.

JOSEPH, J. **Language and politics**: Edinburgh University Press, 2006.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Org.). **English in the world**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KING, K.A. **Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes**. Multilingual Matters, Clevedon 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. Yale: Yale University, 2008.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural In: **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 179-189.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 47-51.

LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, Edifurb. 2012.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

LUZ, Dimas Silva. **Inglês na Escola Pública: Uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL**, 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Letras: Cultura Educação e Línguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista -Ba, 2016.

MACEDO, L. **Desafios à prática docente reflexiva**. In: MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 31-44.

MARCUSCHI, L. A. (2000). **“O papel da linguística no ensino de língua”**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de estudos Linguísticos-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000. Mimeo. (Disponível na seção “Fórum” do site [www.marcosbagnio.com.br](http://www.marcosbagnio.com.br)).

MARSH, D. CLIL: **Content and Language Integrated Learning**. UK, Cambridge University Press, 2010.

MARSH, D; LANGÉ, G. (Ed.). **Using languages to learn and learning to use languages.** TIECLIL. University of Jyväskylä, 2000. Disponível em: . Último acesso em: 07/11/2015.

McKAY, S. L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches**, Oxford: Oxford University Press, 2002.

MEHISTO, P. **CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL.** International CLIL Research Journal, 2008, p. 93-119.

\_\_\_\_\_; MARSH, D; FRIGOLS, M. J. **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.** Oxford: Macmillan, 2008.

MEJÍA, A.M. **Power, Prestige and Bilingualism.** International Perspectives on Elite Bilingual Education. Multilingual Matters, Clevedon, 2002.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOITA LOPES, L. P. (Org). 2006. **Por uma Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial.2013.

MORAES, M. **Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin Circle.** New York: State University Press, 1996.

MOURA, S. A. **Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos.** In: SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Org.).

MÜHLHÄUSLER, P. **Linguistic Ecology.** Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region. Routledge, London, 1996.

NEVES.S.E. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês): multiletramentos, transculturalidade e educação crítica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Distrito Federal.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Fontes, 2002.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PETERSON, A. A. A. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de Língua Estrangeira. In: **Contexturas: Ensino crítico de língua Inglesa.** N°. 4- 1998/1999. Publicação da APLIESP (Associação do Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo). Depto. De Educação do IBILCE/UNESP.p.43-50.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005a. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. **Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas.** In: LOPES, L. P. da M. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, C.; et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-42, 2013b.

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

RASSOOL, N. **Global Issues in Language, Education and Development.** Perspectives from Postcolonial Countries. *Multilingual Matters*, Clevedon 2007.

ROMERO, M.E., McCarty, T. (2006). **Language Planning Challenges and Prospects in Native American Communities and Schools.** Arizona State University College of Education, Education Policy Studies Laboratory, Tempe, AZ. Available online at <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0602-105-LPRU-exec.pdf>.

RUIZ, R. **Orientations in language planning.** In: McKay, Sandra L.; WONG, Sal-Ling C. (Eds). *Language diversity- problem ou resource?: a social and educational perspective on language minorities in the Unites States.* Boston, Mass.:Heinle & Heinle Publishers, 1991.

SÁNCHEZ, A. **The Task-based Approach in Language Teaching.** *IJES*, vol. 4 (1), 2004, p. 39-71.

SANTOS, J. V. T. **A construção da viagem inversa.** *Cadernos de Sociologia*, ensaio sobre a investigação nas ciências sociais, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SANTOS, P., ALVARES, M.L.O.(Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores: 2010.

Savage, J. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school.* Abingdon: Routledge.

SILVA et al. **Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de educação intercultural para o ensino de língua inglesa no Brasil.** 2017.

SKUTNABB, K., Torres-Guzmán (eds.) **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches.** Routledge, London 2006.

SNOW, M.A., MET, M., GENESEE, F. **A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction.** *TESOL Quarterly* 1989.

STERN, H. **Fundamentals concepts of language.** 9 th ed. London: Oxford University Press, 1994.

Swain, M., LAPKIN, S. **Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study.** *Multilingual Matters*, Clevedon, 1982.

VECHIA, A. **Imperial Collegio de Pedro II: auto de difusão das ideias educacionais transacionais para o ensino secundário brasileiro.** ANAIS X Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Niterói; UEF. 2007. CDROM.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1998.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Educação bilingue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilingue no interior da Bahia”. Neste estudo pretendemos investigar até que ponto as políticas linguísticas influenciam na prática pedagógica dos professores de língua inglesa em uma escola de ensino fundamental 2, na cidade de Vitória da Conquista, no interior da Bahia.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de propor uma discussão mais abrangente sobre o tema Educação Bilingue, sua conceituação e seus modelos, em consonância com a investigação do seu papel no desenvolvimento social e como realmente acontece esse tipo de ensino na Bahia. O contexto que inspira essa investigação se caracteriza por convergir discussões sobre formação de professor e política linguística no âmbito de um projeto de escola bilingue no interior baiano. A proposta de pesquisa se constrói sobre a estrutura desse processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma escola bilingue: Qual a formação necessária para os professores desse modelo educacional? Quais leis legitimam o ensino bilingue no País?

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): pesquisa de cunho etnográfico e bibliográfico com abordagens de natureza exploratória em uma análise qualitativo-interpretativista, que se caracteriza por levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado, obtidas através de dois instrumentos: entrevista e questionários. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. A relevância social desta pesquisa está no fato de promover a discentes e docentes de inglês como língua estrangeira uma percepção crítica sobre as políticas públicas que envolvem o ensino dessa língua bem como o caráter prático social de uma língua como elemento de identificação do sujeito no mundo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LEANDRO SANTOS SILVA**

**ENDEREÇO: AVENIDA LAURA NUNES 77 AP.103 \_ ESPLANADA DO PARQUE\_ VITÓRIA DA CONQUISTA\_ BA**

**FONE: (77) 991506575 / E-MAIL: LEANDROAVILIS@HOTMAIL.COM**

**CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB**

**JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190 FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)**

## APÊNCICE B: QUESTIONÁRIO 2 (COORDENAÇÃO)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS-DELL**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens**

Questionário elaborado para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **Educação bilíngue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia.**

**Pesquisador: Leandro Santos Silva**

**Participante:** \_\_\_\_\_

### **Questionário 2- Coordenação**

1ª Quais as principais mudanças metodológicas adotadas pela Escola ao implantar a Educação Bilíngue?

2º O que a Escola entende ser uma pessoa bilíngue?

3ª Em quantas turmas são oferecidas a Educação Bilíngue?

4ª Os professores trabalham o conceito de Cultura dentro da sala de aula? Se sim, como eles o fazem?

5ª Qual o nível de fluência exigido dos professores bilíngues?

6ª A escola promove a capacitação dos professores que atuam diretamente com o Educação Bilíngue? Se sim, com que frequência isso é realizado?

7ª Quais as principais mudanças observadas na aprendizagem dos alunos em relação a Educação Monolíngue?

## APÊNCICE C: QUESTIONÁRIO 2 (PROFESSORES)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS-DELL**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens**

Questionário elaborado para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **Educação bilíngue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia.**

**Pesquisador: Leandro Santos Silva**

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Questionário 3- Professores**

1ª Qual a sua formação (graduação)?

2ª Qual disciplina você leciona e para quais turmas?

3ª Você trabalha o conceito de cultura em suas aulas? Se sim, existe alguma que você priorize?

4ª Você considera que um aluno bilíngue também seria um aluno bicultural?

5ª Quais as principais dificuldades encontradas por alunos desse tipo de educação?

6ª Como você aborda as duas línguas em sala de aula? Existe uma língua utilizada em maior porcentagem?

## APÊNCICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS-DELL**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens**

Roteiro de entrevista com perguntas pré-elaboradas para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **Educação bilíngue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia.**

**Pesquisador: Leandro Santos Silva**

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Roteiro de entrevistas (todos os participantes)**

- 1ª Em sua opinião, qual o principal objetivo da educação Bilíngue?
- 2º Qual o impacto social de uma Educação Bilíngue para cidade de Vitória da Conquista?
- 3ª Você considera que a Educação Bilíngue seja melhor que a Monolíngue? Por quê?
- 4ª Para ser bilíngue é necessário que o aluno tenha domínio total das duas línguas?
- 5ª Como é realizado o ensino de Cultura dentro desse tipo de ensino? Existe uma cultura priorizada?
- 6ª Como você lida com a questão dos diversos níveis de inglês presentes em uma sala de aula? É possível promover uma educação bilíngue dentro desse contexto heterogêneo?

## APÊNDICE E: RESPOSTA AS ENTREVISTAS

### ENTREVISTA COM SANDRA

#### **Resposta primeira pergunta**

O principal objetivo é realmente fazer com que o aluno compreenda, primeiro de tudo, compreenda o material, ou ele escrito ou oral. A partir de então, se ele começa a compreender, aí talvez, ele consiga também reproduzir. A partir da reprodução, pode ser que ele construa também o pensamento dele.

Quando eu falo de compreensão, é de maneira geral, ou escrita ou oral. Se a gente passar para uma criança por exemplo, o ideal é que ela realmente compreenda a parte oral, para depois entrar com a parte escrita.

#### **Pergunta da segunda pergunta**

Eu acredito que há uma mudança muito grande, quando você fala em bilíngue, porque, antigamente, a gente tinha inglês na sala de aula somente como instrumento de dar nota. Então não era avaliada a parte escrita. Decorava gramática fazia-lhe uma interpretação de texto. Era muito superficial, então era mais com o intuito de ter uma nota.

E hoje, quando você passa para o ensino bilíngue, eles estão trabalhando muito mais as habilidades de audição, compreensão, habilidade oral né?!

Então, não é só a nota, número. Então você pode avaliar o aluno de uma maneira subjetiva também. Claro que exige um cuidado do professor, já que é uma coisa subjetiva e que ele não tente comparar os alunos com outros alunos. Que ele compare os alunos com o desenvolvimento dele mesmo né?! Como meu aluno chegou para mim, como meu aluno terminou né?!

Ao final da minha proposta de um semestre, de um ano e tal, então eu vou avaliar essa evolução dele. Então eu vou dizer ao meu aluno X é melhor do que o outro a nota dele é melhor é menor, porque o outro falou mais, porque cada um tem o seu momento e às vezes a fala exige inúmeros motivos para que uma pessoa consiga falar o idioma né?!

Então, às vezes tenho medo. Às vezes tem a questão do filtro afetivo, então a pessoa ter segurança mesmo para falar pode demorar um pouco. E como os pais por exemplo, eles botam muita ansiedade na criança, eles falam: Minha criança está na escola a não sei quantos anos e ele não fala nada.

Então, coloca mesmo toda atenção, toda tensão na criança para que ela fale de imediato, sendo que ela está, na verdade, construindo todo o conhecimento dela. Para, na hora que ela se sentir à vontade, ela vai realmente reproduzir.

Em relação ao aluno em Vitória da Conquista, o campo né, eu acredito que a criança, o aluno que está envolvido nesse processo bilíngue, ela abre muitas oportunidades para ela, como eu falei. Porque ela tem uma visão de mundo muito maior; ela entende muito mais as coisas, que estão ao redor dela né. Às vezes, eu pergunto aos meus alunos no dia-a-dia como é touro em inglês, e eles falam: Não sei. Eu falo, sabe. Você só não sabe que você sabe. Então eu começo a dar referência para eles, por exemplo: Como é o nome daquela bebida energética? Aí eles vêm: Red Bull. Eu falo: Pronto! Qual é o animal que tá lá?

Então eu vou trazendo para a realidade deles, para eles notarem que o inglês está presente. Eles só não percebem ainda, não se atentaram para isso; mas o bilíngue dá essa ampliação de conhecimento né?! De mundo de visão de mundo mesmo.

### **Resposta da terceira pergunta**

Definitivamente, a educação bilíngue ela é bem melhor, tanto para o aluno que é mais prazeroso, quanto para o professor também. Porém, o que a gente percebe, hoje em dia, é que o mercado de trabalho tem muitos profissionais que se dizem professores, mas não são preparados ainda né?! Quando eu falo do preparado é porque o seguinte, às vezes, ele acha que, pelo fato dele falar inglês, ele está capacitado a dar aula de inglês e principalmente no ensino bilíngue.

Na verdade, tem técnicas né, que você utiliza, tem questões de input output, tem o momento certo de você dar informação, de você retirar a informação, como você corrigir um aluno, se você deve corrigir um aluno, quando você deve corrigir o aluno.

Então eu no ensino monolíngue, antigamente, eu trabalhava muito com a questão que trabalha nas franquias que é a questão do elogio: Very good! Excellent! Great! Então, a causa disso no aluno também não tem uma consequência muito boa. Porque o aluno está sempre ouvindo: Excelente! Great! De uma forma tão mecânica, que às vezes, quando ele não recebe. Às vezes, o professor não percebe que não eu elogiou, mas o aluno sente, e pensa: Poxa! Hoje eu não fui bom.

Então, essa coisa de praise too much, de elogiar demais também não é legal. Então, isso é uma característica muito do monolíngue, de ficar elogiando demais né, e dar aquela nota somente por conta daquela prova, e o bilíngue não, o bilíngue amplia o campo de análise. Você

pode avaliar ele oralmente, a parte auditiva né. Então, definitivamente, o ensino bilíngue ele compreende uma área maior, deixa o aluno mais preparado.

Porém, como eu falei ele dá mais trabalho para o professor, porque o professor ele tem que ser dinâmico, ele não pode ser uma coisa estagnada né. Ele pode ter preparado a aula dele, naquele dia, faz um planejamento. Mas assim, o que ele planejou não tá dando certo naquele dia, então ele tem que ser proativo, ele tem que ser esperto, ele tem que ser em um pouco de drama, um pouco de ator para poder, justamente, ter essa... esse feeling de poder falar: Não tá rolando essa aula, então eu vou ter que trocar por alguma técnica diferente, uma abordagem diferente.

### **Resposta da quarta pergunta**

Olha, eu acredito que a pessoa, o aluno que tem dificuldade na língua mãe talvez ele apresente realmente uma dificuldade na segunda língua, na língua alvo. Porque, qual o motivo dele não ter conseguido adquirir uma fluência maior na língua mãe? Ou foi uma base que não foi bem estruturada, tem a questão da região, de quem convive com a criança né?! Se a criança não tem o hábito de leitura. Então é possível sim que haja uma interferência de se ter uma dificuldade na língua mãe também ter uma dificuldade na próxima língua.

Não. Quando a gente fala do ensino bilíngue agente só ensina mesmo. Ensina a língua a ser falada, a ser escrita. O bilíngue ele já não cabe mais um pouco uso da gramática explicar as regras: Olha é porque a gente está no presente, no presente a gente usa do e does. Então a gente evita esse tipo de abordagem e a gente tenta uma abordagem mais criativa e mais lúdica. Eu vou dar um exemplo para você entender assim, claramente, como a gente faz.

Se eu tivesse no ensino monolíngue por exemplo eu tenho que cobrar na prova e tudo mais a regra, então eu coloco lá no quadro a estrutura do you like a Music? Pronto aí eu vou dizer: Yes I do, No I don't. Aí eu vou explicar: olha aqui a gente usa o do para perguntar. É o auxiliar que a gente usa para explicar o presente assim tal etc e tal.

Quando eu vou para terceira pessoa, eu vou trabalhar com does e vou falar: olha quando a gente tem uma terceira pessoa, ou seja he, she, it a gente usar o does para perguntar, e quando a gente for fazer uma afirmativa longa, eu vou ter que colocar o S ou Es por exemplo: she goes, she studies.

Então eu vou escrever isso no quadro. Pronto! Esse é o ensino monolíngue, estruturalista, geralmente né?!

Quando eu vou partir para uma... para o ensino mais bilíngue, o que eu faço é o método que eu aplico também na minha escola, eu pego uma figura com os dias das semanas e coloco

essas figuras no quadro, ou no chão mesmo. Eu peço para eles lerem, para eles repetirem, e aí, eu pergunto: What is the first Day of the Week? What is the second? What is the last? Então, aí eu estou envolvendo ordinal numbers, e estou falando dos dias da semana. E aí eu posso perguntar: What is your favorite day of the week? E eles vão me responder, e eu vou perguntar: Why? E eu dou as opções para eles.

Esse é o input, porque geralmente eles vão dizer se é domingo, é sábado e eu vou perguntar why?

Because I go to the movie.

Because I eat out.

I go out with my friends.

Então eu peço para eles para repetir. E aí eu vou perguntando para eles, e eles vão justificando, dentro daqueles que eu coloquei para eles. E aí eu vou para outras figuras, então com atividades diferentes: alguém andando a cavalo, alguém estudando. Então inicialmente, eu só repito as figuras para eles e aí eu coloco no chão. Eu falo assim: OK! When does he ride a bike? E eles só ficam pensando, olhando para a figura dos dias da semana e tentam achar: On Saturday. Ok ok! Então eu coloco.

Então, a gente completa todo quadrinho com essas figuras e com diferentes personagens. Propositamente, eu separo figuras com meninos, meninas e meninos e meninas juntos neh?! Então, individuais e juntos também, eu uso para perguntar e, depois que eles completam aquele quadro no chão, das ações e nos dias, eu pergunto assim: OK This is Sally. When does Sally goes to the movie?

Aí imediatamente eles falam she Go...

Aí eu faço um click né e digo: She goes to the movie on Sunday.

E aí eles não sabem da gramática, mas eles vão ouvindo. Então, qual é a técnica? Quanto mais eles escutarem, eles vão quando, alguém falar she Go, eles vão achar estranho. Então, a ideia do bilíngue é: quanto mais contato com a língua eles tiverem, a informação correta, quando eles ouvirem algo errado, vai soar estranho. Eles vão falar: Ué como assim she Go? Estranho! She goes.

E aí a gente vai. Então, só para você ter uma ideia de um para o outro.

### **Resposta da quinta pergunta**

Quando a gente começa a trabalhar em inglês na escola, com as crianças, a gente percebe que tem muitas crianças que não quer, que falam: eu não preciso do inglês, eu odeio inglês né?!

As crianças elas não veem necessidade, porque são muito novas, mas à medida que a gente vai falando sobre a parte cultural né?! Da influência da língua inglesa no mundo né?! Então, eu explico para eles: Olha como é que seria se tivesse dois pais diferentes e cada um falasse na sua língua? Ninguém iria se entender. Então foi necessário criar uma língua que fosse a ponte para isso.

Então, por... devido ao comércio né?! Por ser uma grande potência, todo mundo queria fazer negócios então todo mundo queria participar de certa forma daquela cultura, que era uma grande potência. Então, todo mundo acabou aprendendo a língua né?! Então, para poder se aproximar. Então a gente vai introduzindo e falando da necessidade então em inglês: Ele realmente foi escolhido, porque ele realmente é a língua ainda falada no mundo todo e a língua ponte não tem porque né?! E não tem nem como discutir, isso é a língua dos aparelhos eletrônicos, é o que chega nas nossas casas o tempo todo. Os meninos nascem mexendo no tablete, eles escutam né YouTubers falando... então não tem jeito, e aí eu acho que o nosso bilíngue no sentido do Inglês foi escolhido por essa razão.

### **Resposta da sexta pergunta**

Essa questão é uma questão muito importante lá. É uma questão crucial porque tem muitas escolas em Vitória da Conquista anunciando que tem um inglês bilíngue, que é uma escola bilíngue. Então, na verdade, o que que você imagina que seja uma escola bilíngue, é uma escola em que o aluno é capaz de dar sua opinião, de reproduzir, refletir né, dialogar. Só que a gente tem um grande problema, todos os alunos mesmo, eles sendo na mesma sala, a maioria tem níveis diferentes. Então porque, que antigamente a gente só começava do verbo to be, no ano seguinte, a gente novamente, o verbo to be de novo, e assim, consecutivamente né.

Então, o que que aconteceu nessa educação bilíngue? Teve que haver uma reformulação disso aí. Então, o colégio Juvêncio ele pensou o seguinte, independente do aluno está no sexto ano ou no sétimo ano, a gente vai fazer um teste de classificação com eles que vai analisar aluno por aluno, através de uma entrevista, para saber o nível deles. Então, dentro de uma turma, a gente separa quem é nível 1, nível 2 e nível 3.

Deu para você entender direitinho?

Quando chega no sétimo ano, ele faz a mesma coisa. Então, no começo do ano, ele faz com todas as séries. Então, esse aluno do 7º ano, que nunca viu inglês na vida, veio de outra escola e vai fazer, ele vai fazer o nível 1 junto com quem está no nível 1 do sexto ano. Agora, Digamos que esse aluno do sexto ano já teve inglês antes, já tem uma base, já tem costume de

viajar e é encaixado na turma 2 então, ele vai fazer no mesmo horário que a turma dele tiver tendo aula no nível 1. Ele vai ser encaminhado para o nível dois.

Então hoje, atualmente no Juvêncio, a gente tem 4, praticamente 4 salas funcionando ao mesmo tempo, nível 1 2 3 e 4 ou seja, 6º ano 7º ano 8º e 9º ano. Digamos assim, então cada aluno no mesmo horário é encaminhado para sua turma no nível correto, independente da série que eles estiverem. Então, eu nunca vi ninguém fazer algo parecido. Fora isso eles têm aula de geometria matemática, também em inglês né?! Que é muito bom.

Então assim, as outras escolas, que estão se intitulado como inglês bilíngue, é complicado, porque eles não fazem esse trabalho. Provavelmente eles colocam uma aula a mais ou depois que terminar o turno deles, ou uma aula de artes por exemplo, qualquer material ou disciplina que vier. Mas esse trabalho de selecionar, separar por nível é só o Juvêncio, o colégio Juvêncio que faz. E assim, esse trabalho, feito pelo Colégio Juvêncio, quem faz esse trabalho é o pessoal do Glass School.

Ele tem uma visão muito enriquecedora com relação à análise de cada aluno. Eles são muito cuidadosos, eles são pioneiros nessa arte de avaliar sem achar que o aluno tem que fazer a prova para provar que sabe. Porque às vezes, o aluno na hora, tá nervoso, tem algum bloqueio e aquele exame ali, acaba prejudicando ele né?! Então, o aluno ele não é avaliado somente no momento, ele é avaliado, realmente, no dia-a-dia.

Então no colégio bilíngue, eles não fazem prova, eles têm diariamente texto para ler, para interpretar, eles contam história, eles contam música, eles fazem TPR. Então o trabalho deles é muito bem feito é muito bem elaborado.

## ENTREVISTA COM ELAINE/VIVIANE

### **Resposta da primeira pergunta**

A educação bilíngue não necessariamente quer dizer em inglês né?! Então você pode ter escolas com educação bilíngue em inglês, com educação bilíngue em espanhol em alemão seja qual for a proposta né?!

Na Europa mesmo, tem muitas escolas trilíngues até oferecendo as matérias em três línguas, não necessariamente inglês. Com certeza, uma delas em inglês, porque hoje inglês é uma língua universal. Ela não é mais inglês americano, é uma língua do mundo né?! Mas vê que pode até mudar, mas nesse momento, saber inglês te possibilita fazer cursos fora, pós-graduação fora.

Você precisa ter o domínio de inglês para ir para qualquer país né?! Então quando você aprende uma segunda língua, de maneira mais natural, você consegue falar naquela segunda língua; isso também aumenta seu nível de inteligência, porque você, ao aprender uma segunda língua, você muda muito o seu vocabulário, sua visão de mundo e isso lhe dá digamos, um terceiro olho, uma visão ampliada.

Então o objetivo aqui da educação bilíngue, é que os alunos saiam daqui proficientes em inglês né?! Que consigam ser funcionais fora do país, que possam passar por uma entrevista oral e responder com facilidade e expor as suas ideias com facilidade, além de fornecer esse terceiro olho né?! De tornar os nossos alunos mais internacionais, mais preparados e mais inteligentes, porque aprender uma segunda língua te torna mais inteligente com certeza.

### **Resposta da segunda pergunta**

Olha, em Vitória da Conquista, você tem várias escolas de línguas, mas essas escolas de línguas estão restritas a um público que conseguem pagar um ensino de inglês. Na minha experiência, e olha que eu tenho mais de 40 anos de sala de aula, na minha experiência, os alunos que saem da escola normal sabem um bocadinho de gramática, mas não conseguem falar. Estudam em inglês desde a quinta série, vão até o 3º ano 5ª 6ª 7ª 8ª, fazem 8 anos de inglês e saem sem conseguir falar, e para mim, eu acho isso inadmissível não é? Mas é verdade! É uma realidade.

Então, aqui na escola, o que realmente me atraiu na escola foi a proposta da escola de não oferecer bilíngue se você pagar mais. Porque tem outras escolas daqui, que estão oferecendo a educação bilíngue a mais para você. Mas, para você fazer a parte do inglês, você tem que pagar mais.

Aqui não! aqui faz parte do currículo, ele já saiu daqui com o curso de inglês que faz parte do próprio currículo. Eu acho que isso demonstra que a escola realmente quer ser bilíngue e não quer ser bilíngue só para o público rico. Então, aqui, tem alunos mas que vêm de classes sociais mais baixas, aqui tem muitos alunos bolsistas então, todos eles têm essa oportunidade.

### **Resposta da terceira pergunta**

Eu acho que a bilíngue, obviamente, prepara mais o aluno para os desafios que ele vai encontrar no mercado de trabalho. Hoje, esse mercado de trabalho, ele está muito em inglês. Tudo o que você vai fazer, se você quer se você é médico e quer ir num congresso, ou congresso internacional, vai estar em inglês. Você trabalha com informática? Toda a programação está em inglês, que você seja professor de história, tudo que está surgindo de novidade ou de novos artigos, estão em inglês. Eles vão ser traduzidos para português mais tarde, mas se você quiser estar na crista da onda. Você precisa conseguir pelo menos ler em inglês. Ou seja, seja qual for a sua área de trabalho, saber um pouco de língua inglesa te prepara melhor. Lhe permite oportunidade, ou dar oportunidade de participar de coisas que você não teria de outra maneira. Então, eu vejo apenas vantagens, eu não consigo imaginar que a monolíngue seja melhor do que a bilíngue. Acho que a bilíngue é sempre melhor que a monolíngue.

### **Resposta da quarta pergunta**

O ideal seria isso, que o aluno tivesse o domínio total das duas línguas. Aqui, vai chegar lá. Ainda não chegou, porquê para você ter domínio total das duas línguas, você tem que estar meio que imerso dentro desse universo linguístico, que não é o da sua casa. Então, para que ele se sinta meio nativo, tudo tem que começar lá debaixo, do primeiro aninho certo? Com atividades lúdicas, respeitando o ritmo de aprendizagem da sua própria língua, que ninguém aqui começou a falar português com meses de idade.

Todo mundo aqui, começou a falar português lá para os seus dois anos de idade, depois de ouvir muito, de estar muito exposto a língua. E o falar vem naturalmente não é? Então, a

nossa proposta é essa, que esse falar vem naturalmente, que ele possa ir entendendo, participando de atividades até que, de repente, ele está começando a produzir também. Tanto que a gente não dá gramática, nós não trabalhamos com gramática. Trabalha com gramática depois que ele já está falando. Aí a gente vai trabalhar língua igual você fala em português. Ninguém vai ensinar a uma criança que aos 2 anos já está falando um pouco de português, vai ensinar gramática de português. Não tem sentido, ela não tem domínio da gramática para entender a metalinguagem né?! A gramática, ela precisa dominar primeiro, para depois...

Para que a gente chegue lá, a gente tem algumas etapas a cumprir. Para realmente ser uma escola bilíngue, 50% do conteúdo deveria estar sendo ensinado em inglês, e nós ainda não chegamos nesse ponto tá?

A proposta é que, a partir do sexto ano, então, nós já temos 10% e 20% um pouquinho né?! Que a gente vai ampliando, isso para que os alunos tenham 50% em inglês 50% em português, mas esse é um projeto que demora um pouquinho para ser implantado.

### **Resposta da quinta pergunta**

Olha, cultura é um conceito um pouco mais difícil de se trabalhar. Quer dizer, pelo menos no meu ponto de vista. A medida que você vai conhecendo a língua, a cultura vem junto. Então a gente tem muitas atividades que lidam com a questão de cultura. Deixa eu te dar um exemplo: a gente faz uma atividade com os alunos mais avançados, em que eles tiram fotos do gestual brasileiro, tira foto de alguém fazendo assim (ela faz um gesto) e aí, dá uma explicação abaixo o que esse gestual abaixo significa para o brasileiro certo?! E esse mesmo gesto vai ser encontrado em outras culturas com outros significados.

Então quando a gente vê, a gente ensina inglês como língua do mundo uma língua Global Então qual a cultura que eu vou ensinar? A da África do Sul? A da Austrália? a da China? Então, não dá para concentrar em nenhuma cultura já que nós estamos num mundo muito globalizado. Então a gente trabalha assim, falando das diferenças culturais, mostrando que se você for fazer ou apresentar alguma coisa, isto o brasileiro apresenta assim, se você fosse em inglês, isso que você falou não seria tão claro, se ele não é apropriado.

Então, a gente discute as diferenças culturais mas, é muito difícil ensinar assim uma cultura. Porque o inglês hoje é Global. Então qual Cultura? Mas sempre que você ensina alguma

coisa na língua estrangeira, você está, de qualquer maneira, lidando com as questões culturais dentro disso tudo né?!

Hoje já tem muitos livros globais por exemplo a National Geographic está trazendo uma série de livros didáticos para ensinar inglês global. Então, tem gente do mundo inteiro falando todos os sotaques sem priorizar nenhum. É bem legal livro certo! Então, hoje a própria indústria já tá mudando esse conceito, ela está reconhecendo que inglês não pode ser o inglês americano ou inglês britânico. Tanto que eu digo aos meus alunos que eu não quero que eles tenham um sotaque americano ou sotaque britânico, eu quero que eles tenham um sotaque brasileiro né?! Que todo mundo possa entender ele, conversar com ele, mas que ele consiga manter um pouco da sua identidade. Até porque, em alguns lugares do mundo, o americano é muito rejeitado. Se você chegar lá com um sotaque muito americanizado, você pode sofrer um pouco de rejeição, ou em outros lugares, o inglês britânico. Então, o melhor é que você seja brasileiro com seu sotaquezinho normal. Não tem problema nenhum manter a sua identidade em inglês. Hoje é um inglês Global, não tem sotaque certo.

#### **Resposta da sexta pergunta**

Não houve.

## **ENTREVISTA COM MÁRCIA**

### **Resposta da primeira pergunta**

O principal objetivo da educação bilíngue é que os alunos possam pesquisar conversar enfim, descobrir o mundo utilizando dois idiomas, no nosso caso, a língua inglesa e a língua portuguesa.

### **Resposta da segunda pergunta**

O primeiro grande impacto que eu vejo, é que nós conseguimos, através de uma educação bilíngue, fazer com que o plano da língua inglesa no Brasil saia do papel de acordo com os nossos PCNS, a própria LDB, para que o aluno consiga pesquisar, para que ele possa estudar mais, para que ele descubra o mundo através do idioma.

Que ele tem a habilidade de ler e escrever, de ouvir e compreender um outro idioma e de falar e ser compreendido. Esse é o primeiro grande impacto, e o segundo é porque ocorre de maneira natural a desmistificação da dificuldade de se aprender um idioma. E os alunos começam a entender que eles são capazes de aprender, de uma forma, tranquila natural o idioma. Sem a necessidade de fazer um curso à parte.

Porque infelizmente, no Brasil, nós temos a cultura de acreditar que só é possível aprender a língua inglesa fazendo um curso de inglês e não na escola. Eles estudam 8, 9 anos a língua inglesa, no ensino regular, e infelizmente, ao concluírem isso, o ensino regular, eles tentam entrar num curso de idiomas ou então prestam vestibular, o próprio ENEM, utilizando o espanhol e não a língua inglesa.

Creio que através dessa metodologia, da forma de trabalhar com os alunos para que eles aprendam o inglês de forma natural, na educação bilíngue, melhora muito a compreensão de mundo dos alunos e, com certeza, a qualidade de ensino de Conquista.

### **Resposta da terceira pergunta**

Com certeza! Eu creio que a educação bilíngue ela é melhor do que a monolíngue por que o aluno tem a possibilidade de instrumentalizar os conhecimentos adquiridos pela língua inglesa, ele amplia a sua visão de mundo.

Então, isso só tem a acrescentar no conhecimento do aluno, só tem acrescentar nas formas como ele pesquisa, na convivência dele até nas interações, porque hoje é muito fácil para você entrar em contato com qualquer pessoa no mundo. E a língua inglesa é um excelente instrumento para isso. Então, quando você trabalha com educação bilíngue você possibilita o aluno a alcançar voos mais altos.

### **Resposta quarta pergunta**

Eu discordo do termo total, porque analisando a nossa compreensão da língua portuguesa, nós não temos o domínio total dela nós temos domínio de um conhecimento que no momento nos é útil. E, a partir do momento em que nós vemos uma palavra ou uma construção frasal que nos é estranho, a gente acaba compreendendo e aprendendo um pouco mais sobre ela.

Eu creio que o mesmo ocorre na língua inglesa. O objetivo da educação bilíngue é que eles também adquiriram a fluência, depois eles comecem a utilizar o idioma, a instrumentalizar no seu cotidiano, nas suas relações. É que aprendizagem ela é constante, é durante toda a vida. Então, a partir do momento que o aluno ele consegue ouvir e compreender a língua inglesa ele começa a falar, a passar algumas informações em língua inglesa, começa a ler e começa a escrever em língua inglesa, ele já está se tornando bilíngue.

Agora, aprendizagem total na minha concepção, é inatingível, porque a busca do conhecimento tanto na nossa língua, quanto na segunda língua, ele é constante e essa equiparação ela vai ocorrer dependendo da exposição dele, não necessariamente só no ambiente da sala de aula.

### **Resposta da quinta pergunta**

A questão cultural ela é trabalhada constantemente nas aulas, porque na minha concepção, é impossível você ensinar um idioma descontextualizando-o. Porque os termos, as

formas de se falar, as construções da língua elas fazem parte da história da cultura de um povo, ignorar esses fatos, eu creio que você perderia grande parte da essência da língua.

Então constantemente nós trabalhamos com a questão cultural. Exemplos bem simples sobre as fases da vida, questão adolescência, nas discussões com relação as músicas que se ouve. Em tudo a gente acaba trabalhando a questão cultural, para que o aluno compreenda porque determinadas construções são comuns em determinados grupos, porquê a escolha de determinadas palavras.

E aí ele começa a ver os filmes, ele também compreende essa questão cultural de coisas que são muito comuns em algumas culturas e que não são comuns na nossa, e outras coisas que também são muito semelhantes em ambas as culturas. Então, ela ocorre constantemente, durante as aulas, de uma forma muito natural, tentando não criar estereótipos. Para que ele perceba a amplitude do conhecimento e da língua né.

A própria variação das línguas inglesas é uma questão cultural. E a forma que nós vemos aqui no Brasil por exemplo, de privilegiar algumas formas de se falar em inglês. Então não tem como se trabalhar em inglês ignorando esses aspectos, na minha compreensão. E nessa educação bilíngue nós temos essa interação. É tanto que, sempre que possível, vem pessoas de outros países conversar com os alunos para que eles tenham esse conhecimento, esse contato com pessoas de outras culturas.

Não nós não elencamos nem privilegiamos nenhuma forma de falar. Porque nós buscamos não engessar as possibilidades de aprendizagem do aluno, os conhecimentos deles, e não limitado as duas formas ou a uma forma de se falar inglês. Até porque, hoje em dia, eles têm a possibilidade de se expor a língua nas suas diversas variedades e é muito bom a gente quebrar esse conceito de certo e errado dentro da variação linguística, porque ao limitar nosso aluno ou o inglês britânico ou ao inglês americano nós incorremos em um grave equívoco que é desvalorizar o inglês falado em outras partes do mundo, como o próprio inglês indiano ou Black English por exemplo. Então, a gente tenta ampliar ao máximo a exposição do aluno a língua inglesa. Mas devido à exposição maior ao inglês americano, os nossos alunos, a maioria acaba um se familiarizando mais com o inglês americano ou em inglês britânico.

### **Resposta da sexta questão**

Nas séries iniciais, que é de fundamental 1 né?! Do primeiro ano ao quinto ano, os alunos eles ficam juntos, essas turmas são bem heterogêneas. Tem os alunos que eles acompanham a gente né?! Desde o primeiro ano, quando chegam ao quinto ano, eles já estão compreendendo e falando muita coisa em inglês. Já estão no nível muito bom. Aí tem uns alunos que chegam de fora e, aí a sala se torna heterogênea.

Nessa etapa nós não dividimos os alunos por níveis de conhecimentos na língua inglesa, porque são outros fatores que também são importantíssimos no processo de aprendizagem que também interferem. Porque tem a questão motora, tem a questão da maturidade, tem a formação dos grupos né?! Deles se sentirem num grupo confortáveis para aprender e para descobrir a língua. Então do primeiro ao quinto ano nós temos turmas bem heterogêneas.

O planejamento, ele é feito de acordo a turma. Então não tem como eu te dizer por exemplo que toda a turma do primeiro ano vai trabalhar com determinados temas. Ao conhecer os alunos, nós vamos buscando as necessidades e expondo eles a língua inglesa. Então, ocorre através de jogos de brincadeiras de música, de apresentações de dramatizações de histórias. Então os alunos que chegam, eles são acolhidos pelos alunos que já fazem parte do processo. E aí, mesmo aqueles que vieram de uma educação mais tradicional, eles acabam se adaptando a metodologia, e aos poucos eles vão se soltando e ficando bem mais à vontade para aprender inglês juntos, junto com a gente.

A partir do sexto, ano nós dividimos os alunos por níveis. Então, nas aulas de língua inglesa, os alunos eles são nivelados. Então, nós fazemos avaliação com os alunos que chegam e os próprios alunos da casa também são divididos de acordo ao nível de fluência. E isso para as aulas de língua inglesa. Para disciplinas ministradas em língua inglesa não. Cada aluno fica em sua turma, até porque seria um pouco complicado você formar turmas com o número pequeno de alunos. E aí os alunos que têm uma fluência maior acabam auxiliando aqueles que têm dificuldade. Visto que na nossa metodologia nós não inibimos o aluno de falar a língua portuguesa, porque acreditamos que quando o aluno está confortável, quando ele se sente bem no ambiente de aprendizagem ele diminui o filtro afetivo e ele consegue aprender melhor.

## **RESPOSTAS DE TOM**

### **Resposta da primeira pergunta**

Na minha concepção, o principal objetivo da educação bilíngue nas escolas, é fazer com que os alunos aprendam outras matérias através do Inglês. Então, além da matéria de inglês que ele já tem tradicionalmente, eles têm a exposição ao idioma de inglês através de outras matérias, como matemática, geometria. No caso do Juvêncio e além do Juvêncio, eu dou aula do STEAM de forma que a exposição do aluno seja aumentada no idioma

### **Resposta da segunda pergunta**

Eu acredito que o principal benefício, o principal impacto da escola bilíngue em Vitória da Conquista é que a gente vai possibilitar que a gente tenha mais alunos de uma forma democrática, tendo acesso ao idioma de forma eficaz né?! Porque tradicionalmente as escolas trabalham com inglês de forma bem voltada para gramática e, já de começo, no Juvêncio, a gente teve a proposta de implementar o inglês como é utilizado na Grécia, ou na qual a gente dá preferência para habilidade da fala e do ouvir, seguindo a ordem natural de aquisição do idioma. E, além disso, eles são expostos a outros idiomas.

Então como ele tem uma exposição muito maior e muito mais ampla, esses alunos, a gente vai ter uma possibilidade muito maior de alunos com a capacidade de entender bem o idioma e também de se comunicar no idioma.

### **Resposta da terceira pergunta**

Em relação à educação monolíngue, é algo que, assim, eu não tenho experiência, então não posso falar a respeito, eu só tenho experiência como professor de inglês e agora mais recentemente também como professor de uma outra matéria que é lecionada em inglês. Mas assim, a minha percepção é que, quando os alunos são expostos ao inglês, através de uma outra matéria que não seja o inglês, eles acabam tendo que ter mais concentração mais atenção mais esforço cognitivo para poder solucionar as questões apresentadas nas aulas. Então acredito que uma matéria que ela é ensinada em outro idioma acaba demandando mais esforço cognitivo do aluno, diante dos desafios que são apresentados para ele.

**Resposta da quarta pergunta**

Eu acredito que para um aluno ser considerado de fato bilíngue, ele tem que ter o domínio equiparado dos dois idiomas, então ele tem que ter fluência, ele tem que ter precisão, ele tem que saber como se expressar bem, usando estruturas adequadas né?! De modo que ele consiga se expressar e consiga ser entendido no idioma. Claro que, uma vez que ele está inserido num contexto em que o primeiro idioma dele não é o inglês, é muito mais difícil de se alcançar esse objetivo, já que o tempo de exposição dele é muito reduzido né?! De qualquer forma, a gente tenta, em sala de aula, ampliar bastante essa exposição, de forma significativa, de modo que ele possa extrair o máximo do tempo que ele tem de exposição.

**Resposta da quinta pergunta**

Então eu acabei respondendo na anterior Então pode levar em consideração a resposta para número 6

**Resposta da sexta pergunta**

Essa questão, eu acho que a gente já resolveu de forma bem eficaz, porque no Fundamental 2, atualmente em 2018, a gente tem o sexto, sétimo e oitavo ano. A partir do próximo ano, teremos o nono ano também. Então o que a gente fez, foi colocar todas as turmas do fundamental 2 no mesmo horário, de modo que eles foram nivelados de acordo com o nível que tem. E então, ao bater o sinal, cada aluno vai para sua turma, de acordo com o nível que cada um tem.

Então, a gente consegue trabalhar de forma bem tranquila, na sala de aula, sem ter esse transtorno de ter alunos com a disparidade de nível muito grande né?! De repente um aluno que nunca fez inglês com aluno que já formou em algum curso de idiomas. Então essa questão foi sanada de forma bem eficiente no Juvêncio. Isso, na matéria de inglês, a gente tem três encontros semanais; na matéria de STEAM que eu trabalho no oitavo e nono ano, aí sim, eu tenho essa diferença de níveis. Mas ainda assim, eu consigo gerenciar de uma forma bem tranquila, porque a gente forma estações de trabalho né?!

Então, eu tenho vários grupos, em cada grupo eu tenho pelo menos um aluno que domina de forma razoável o idioma, que ele consiga pelo menos compreender as instruções da

aula que esteja sendo mencionada. Então, esse, digamos líder do grupo, ele repassa para o restante do grupo, aquilo que está sendo trabalhado em sala de aula, e assim, a gente consegue manter a aula toda em inglês.

## **RESPOSTA DE IVANA**

### **Resposta da primeira pergunta**

Acho que o principal objetivo da educação bilíngue é ensinar uma segunda língua de maneira significativa, o aluno não só aprende sobre a língua, mas aprende outras coisas através da língua. Ao longo da vida escolar, ele aprende o idioma, alcança níveis mais elevados de proficiência e até mantenha fluência.

### **Resposta segunda pergunta**

Ter uma escola bilíngue na cidade, significa o início de uma mudança na maneira de ensinar uma segunda língua nas escolas, os alunos sairão do ensino médio com bom nível de proficiência no idioma, tornando-se uma mão de obra mais qualificada para o nosso mercado de trabalho.

### **Resposta da terceira pergunta**

Não é uma questão de ser melhor mas diferente no aspecto do ensino da segunda língua e contribuição no desenvolvimento de habilidades múltiplas.

### **Resposta da quarta pergunta**

Não é necessário ter domínio Total mas conseguir se comunicar de maneira eficiente

### **Resposta da quinta pergunta**

É realizado de maneira abrangente, multicultural sendo a linguagem considerada um fato social que desempenha um papel social. Aspectos culturais manifestam-se e não podem ser ignorados.

O Inglês é a língua que o mundo fala, isso desvinculou a sua aprendizagem da cultura dos falantes nativos. Cultura ensinada de maneira ampla e global.

### **Resposta da sexta pergunta**

Não houve.

# ANEXOS

## ANEXO A \_ RELATÓRIO APROVADO PELO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educação bilíngue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia

**Pesquisador:** LEANDRO SANTOS SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 84759318.6.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.757.715

**Apresentação do Projeto:**

O projeto “Educação bilíngue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia”, do pesquisador LEANDRO SANTOS SILVA pretende investigar “os impactos no processo ensino-aprendizagem de línguas no contexto de uma escola bilíngue, numa escola de nível fundamental 2 no município de Vitória da Conquista – Bahia”.

**Objetivo da Pesquisa:**

"Objetivo Primário:

Investigar até que ponto as políticas linguísticas influenciam na prática pedagógica dos professores de língua inglesa em uma escola de ensino fundamental 2, na cidade de Vitória da Conquista, no interior da Bahia.

Objetivo Secundário:

•Compreender como funciona o ensino e aprendizagem em uma escola bilíngue;•

Observar os aspectos metodológicos do ensino bilíngue com base no Projeto Político Pedagógico proposto pela instituição;•Analisar a formação dos professores para o ensino bilíngue;•Discutir a legislação que legitima o ensino bilíngue no País;"

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA**

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Estão bem informados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa trará novos conhecimentos sobre a área estudada e isso resultará em benefício tanto para o pesquisador quanto para a produção de mais conhecimento específico sobre o tema.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão de acordo com as normas.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião do dia 05/07/2018, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1062504.pdf	18/04/2018 13:14:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs.pdf	17/04/2018 20:47:07	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	entrevista.pdf	08/03/2018 18:46:58	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	questionario_3.pdf	08/03/2018 18:46:28	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	questionario_2.pdf	08/03/2018 18:45:51	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	08/03/2018 18:44:51	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	08/03/2018 18:44:10	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_1.pdf	20/02/2018 12:42:07	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito

Investigador	Projeto_1.pdf	20/02/2018 12:42:07	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.pdf	20/02/2018 12:34:49	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	20/02/2018 12:26:56	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Doc_6.pdf	20/02/2018 12:25:54	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Doc_5.pdf	20/02/2018 12:25:22	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Doc_4.pdf	20/02/2018 12:25:00	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Doc_3.pdf	20/02/2018 12:24:29	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Doc_2.pdf	20/02/2018 12:23:52	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito
Outros	Doc_1.pdf	20/02/2018 12:23:29	LEANDRO SANTOS SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 05 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Ana Angélica Leal Barbosa**

**(Coordenador)**

**UF:** BA                    **Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** [cepuesb.jq@gmail.co](mailto:cepuesb.jq@gmail.co)

ANEXO B: TRECHO DO TEXTO DA BNCC QUE TRATA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

#### 4.1.4. LÍNGUA INGLESA

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos **ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico** e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de **conhecimentos** e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto - e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a **interculturalidade**, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas.

# Educação Bilíngue

## Introdução

### Diferença entre escola bilíngue e internacional

- **Escola Bilíngue:** Segue o calendário brasileiro e o currículo do MEC. Hoje no Brasil não há regulamentação para o ensino bilíngue, então os métodos e sistemas variam muito, desde ampliar a carga horária semanal do segundo idioma ou ministrar disciplinas em "não português".
- **Escola Internacional:** Segue o currículo do país de origem (EUA, França, Canadá...) , assim como o seu calendário.

### O Projeto ENGLISH AS SECOND LANGUAGE (ESL) do Colégio Juvêncio

O Colégio Juvêncio (CJ) iniciou, em 2015 o Projeto English as a Second Language (ESL) com o objetivo de implementar, em Vitória da Conquista, uma escola, de educação básica, com Educação BILÍNGUE (Português/Inglês).

Para implantação e coordenação do Projeto ESL, o Colégio Juvêncio firmou parceria com o [Centro Glass de Idiomas](#), instituição de tradição no ensino da língua inglesa em Vitória da Conquista, e com o [Innovation Education](#), instituição americana com sede em Quatz Hill, Califórnia.

No Colégio Juvêncio, **as disciplinas do projeto ESL não são opcionais, ou seja, são ministradas dentro da grade curricular do Colégio Juvêncio, no horário regular das aulas.** A carga horária semanal da disciplina *Língua Estrangeira - Inglês* foi ampliada e as demais disciplinas do projeto — *Geometry, Math* e *STEAM* — são ministradas totalmente na língua inglesa.

A parceria Juvêncio/Glass garante aos alunos do Colégio Juvêncio toda a excelência do Centro Glass de Idiomas — abordagem e metodologia diferenciada, com professores altamente qualificados — proporcionando o desenvolvimento dos alunos para a vida, não apenas acadêmica, mas também profissional. “*A nossa metodologia tem como princípio o ensino holístico da língua, seguindo a ordem natural de aquisição da linguagem, com lições desenvolvidas de forma a contemplar os diferentes canais de aprendizagem do aluno: visual, auditivo e sinestésico*”, afirma a Profa. Daisy Glass.

## Objetivo

O objetivo deste projeto é possibilitar ao aluno do infantil, completar o curso básico de inglês até o 9º ano — em condições de poder se comunicar, sem dificuldades, na segunda língua — assim como ocorre hoje nos países integrantes da União Europeia.

## Metodologia

O ensino da disciplina *Língua Estrangeira - Inglês* utiliza a **abordagem do Task-based Approach**, onde a estrutura da língua é estudada conforme a necessidade dos alunos.

Para as turmas do Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, utiliza-se também a metodologia **Total Physical Response (TPR)**, para aprendizagem de um segundo idioma. A abordagem TPR ensina a língua estrangeira de forma similar ao aprendizado da primeira língua pela criança: através de comandos e movimentos físicos, sob a alegação de que dessa forma, os estudantes utilizarão o hemisfério direito cerebral, mais suscetível à aprendizagem. Um dos enfoques desta abordagem é a aprendizagem prazerosa da língua.

### **Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental**

Nas turmas do infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, o ensino da disciplina *Língua Estrangeira - Inglês* é trabalhado com o objetivo de desenvolver a capacidade de ouvir, falar e ler.

- Na turma do primeiro ano, o foco é apenas entender. Os alunos são expostos à linguagem oral, por meio de situações do cotidiano, onde precisam usar gestos para demonstrar sua compreensão. O conteúdo é a linguagem concreta e do cotidiano. Por exemplo, escove os dentes, penteie o cabelo, lave as meias, passe o vestido e dobre a calça, descasque a laranja, coloque o suco no copo, acenda o fogo, pule no lago e mergulhe, monte no cavalo e passeie pelo campo, chute a bola, ligue a televisão, assista o programa e divirta-se, massageie o seu ombro, coce o nariz, balance os braços, pegue o lápis amarelo, alimente o porquinho, ordenhe a vaca, tome banho de sol, passe o protetor solar, etc. E muita música para o desenvolvimento da pronúncia e entonação.
- Na turma do segundo ano, continuamos ampliando o vocabulário (como, por exemplo, solicitar e dar direções, acampar, ir a um clube, pegar um avião, ir ao médico) e introduzimos algumas falas, como se apresentar, pedir informações, oferecer alguma coisa, fazer perguntas pessoais, etc. Além disso, introduzimos pequenas histórias que os alunos leem e são encorajados a recontar. Contamos muitas pequenas histórias. Novamente, muita música.

Para as demais turmas, o ensino da disciplina *Língua Estrangeira - Inglês* é trabalhado com seguintes objetivos:

- Na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, focar a fala e a leitura. Introduzir situações do cotidiano como falar sobre sua rotina, falar sobre um amigo, fazer compras, relatar acontecimentos, falar sobre sua família, convidar alguém, etc.
- Nas turmas do quarto e quinto anos, ampliar o conhecimento da língua através das habilidades de ouvir, falar e ler. Ao final do quinto ano, esperamos que nossos alunos sejam capazes de falar sobre seu cotidiano, seja no presente, no passado ou no futuro.

### **6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**

- Os alunos do 6º ao 9º anos têm pelo menos uma disciplina (*Geometry, Math, STEAM*) ministrada totalmente na língua inglesa, além das aulas semanais da disciplina *Língua Estrangeira - Inglês*. Segundo a Profa. Daisy Glass — coordenadora do Centro Glass de Idiomas e do Projeto ESL/CJ — a oportunidade que os alunos têm de acompanhar uma matéria, do currículo escolar, em inglês, lhes proporcionará uma grande vantagem, tanto na vida acadêmica quanto profissional.
- **NIVELAMENTO:** Para a disciplina *Língua Estrangeira (Inglês)* os alunos são enturmados por nível de conhecimento, independentemente da série em que estejam matriculados.
- Ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, esperamos que os alunos apresentem habilidades compatíveis com os alunos que terminaram o curso básico de inglês de qualquer escola de línguas.

### **Ensino Médio**

- O Ensino Médio tem como foco preparar os alunos para a prova do SAT ou ACT, testes americanos similares ao Enem, e também para uma prova de proficiência (TOEFL® ou TOEIC).