



Educação Bilíngue: como fazer?

VOLUME
3

Organização
Antonieta Megale

Prefácio
Claudia Hilsdorf Rocha



Educação Bilingue: como fazer?

Organização
Antonieta Megale

Prefácio
Claudia Hilsdorf Rocha

© 2021 Fundação Santillana.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Luciano Monteiro – Secretário Executivo

André de Figueiredo Lázaro – Diretor de Políticas Públicas

Miguel Thompson (*in memoriam*) – Diretor Acadêmico

Karyne Arruda de Alencar Castro – Gerente de Relações Institucionais

RICHMOND

Direção editorial

Sandra Possas

Projeto editorial

Cecília Lemos

Daniela Mafra

Ivan Aguirra Izar

Izaura Valverde

ORGANIZAÇÃO

Antonieta Megale

Textos

Airton Pretini Junior

Aline Lorandi

Antonieta Megale

Fernanda Coelho Liberali

Janaina Weissheimer

Marcello Marcelino

Maria Cristina Meaney

Maria Teresa de la Torre Aranda

Renata Condi de Souza

Vivian Maria Marcondes

COORDENAÇÃO DA PRODUÇÃO EDITORIAL

Ana Luisa Astiz/AA Studio

Edição

Ana Luisa Astiz

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Lessandra Carvalho e Marcia Menin

Capa

Sandra Homma/SH Design

Projeto gráfico e produção gráfica

Sandra Homma/SH Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação bilíngue : como fazer? / organização Antonieta Megale ; prefácio Claudia Hilsdorf. – São Paulo : Fundação Santillana, 2021.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-63489-53-1

1. Aprendizagem 2. Bilinguismo 3. Educação bilíngue 4. Educação multicultural
5. Língua e línguas I. Megale, Antonieta. II. Rocha, prefácio Claudia Hilsdorf.

21-68607

CDD-370.1175

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino bilíngue : Educação 370.1175

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Nota

Por concisão, em geral adotamos nos textos deste livro o gênero masculino, mas sempre nos referimos a professores e professoras e alunos e alunas.

Sumário

› Prefácio	<i>Claudia Hilsdorf Rocha</i> _____	5
› Introdução	<i>Cecília Lemos</i> _____	9
› Capítulo 1	Como implementar a multiculturalidade _____	13
	<i>Antonietta Megale, Fernanda Coelho Liberali</i>	
› Capítulo 2	Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue _____	29
	<i>Marcello Marcelino, Janaina Weissheimer</i>	
› Capítulo 3	Linguagem em diferentes áreas do conhecimento na Educação Bilíngue _____	45
	<i>Maria Cristina Meaney</i>	
› Capítulo 4	<i>Performance</i> construindo o vir a ser: o sarau escolar como palco de desenvolvimento _____	61
	<i>Airton Pretini Junior</i>	
› Capítulo 5	A leitura literária em contextos bi/multilíngues _____	77
	<i>Vivian Maria Marcondes</i>	
› Capítulo 6	A consciência fonológica em línguas materna e adicional _____	93
	<i>Aline Lorandi</i>	



› Capítulo 7	A aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue _____	109
	<i>Renata Condi de Souza</i>	
› Capítulo 8	Língua/Linguagem e conteúdo no centro da avaliação _____	125
	<i>Maria Teresa de la Torre Aranda</i>	
› Fundação Santillana	_____	143
› Richmond Brasil	_____	144



Podemos dizer que, ao longo de toda a sua história, de uma forma ou de outra, e com intensidade e resultados distintos, a humanidade sempre viveu tempos difíceis. No presente momento, uma avassaladora crise sanitária global escancara nossas vulnerabilidades e dá maior visibilidade às desigualdades abissais que deixam profundas marcas em nossas relações, nos mais diferentes campos sociais. Nesse contexto, somos tristemente afetados pelos abismos e ausências criados por uma sociedade que sucumbe às forças desenfreadas do capitalismo neoliberal, do racismo estrutural e dos novos fascismos que silenciam toda a pluralidade constitutiva das formas de existência no planeta.

Nesse horizonte, são tão imensuráveis quanto urgentes de respostas criativas os desafios enfrentados pela Educação Bi/Multilíngue em sua luta por instaurar e nutrir uma formação cidadã, intercultural e humanizadora capaz de explorar e ampliar, de modo ético e socialmente responsável, o potencial emancipatório e libertário da Educação, bem como a força plural e transformadora da linguagem. Para insurgir como forma de resistência crítica e situada perante os possíveis efeitos do paradigma monológico e do pensamento dogmático, universalista e monocultural, é fundamental que a Educação Bi/Multilíngue contemporânea, em seus mais diversos e complexos cenários, promova possibilidades de expansão dos repertórios dos educandos, permitindo seu empoderamento e desenvolvendo seu potencial como agentes de transformação. Para que a participação do sujeito bi/multilíngue no mundo se realize de maneira engajada e interessada no bem coletivo, também se mostra importante que sua formação fortaleça capacidades de reflexão, de escuta ativa e de sensibilização em face da diversidade linguística, identitária e cultural, bem como diante dos dramas e dores humanos.

Educação Bilíngue: como fazer?, cujo prefácio tenho a honra e a felicidade de escrever, surge em tempos extremamente difíceis e, portanto, enfrenta com coragem o desafio de oferecer reflexões e

possíveis contribuições para as demandas de uma formação multicultural, plurilíngue e transformadora na atualidade, a partir da aliança solidária e colaborativa entre pesquisadores, docentes e professores formadores, atuantes em contextos educativos variados. A tessitura singular e a força distintiva de transformação deste livro recaem em seu olhar interessado e atento para a escola e para as práticas em sala de aula. Em sua rica diversidade temática, que versa sobre processo formativo, organização curricular, práticas educativas e avaliativas, entre outras questões correlatas, os capítulos que compõem o volume buscam responder a adversidades e urgências do cotidiano escolar, apresentando discussões teoricamente informadas e propondo atividades didáticas que podem dialogar com outros contextos e cenários e, assim, inspirar outras práticas educativas, sempre respeitando sua condição de atividade humana e, portanto, sociocultural.

Uma das características mais cativantes desta coletânea mostra-se refletida em sua preocupação em desafiar dualismos, teoricismos e abstrações, aliada a seu interesse em provocar e incentivar um olhar integrativo em relação à teoria e à prática. Nessa perspectiva, o traço fundante deste livro reside, por um lado, na necessária, complexa e dinâmica fusão entre o mundo teórico e o da vida, como preconizado por muitos pensadores, entre eles Bakhtin (2017). Essas bases são fundamentais para que conhecimentos e saberes possam impregnar-se de nossos valores, vozes, culturas e identidades, fundir-se em nossas experiências e expandir nosso patrimônio vivencial, conforme defendem Megale e Liberali (2020). Nesse mesmo prisma, a tonalidade que singulariza a obra também se revela por meio de seu apelo a favor da necessária e urgente aproximação do mundo da sala de aula, seja de maneira presencial ou remota, com a vida, em toda a sua peculiaridade e riqueza de formas plurais de existência.

Ao priorizar a práxis, este livro revela-se um ato singular e insurgente de resistência e luta, pois vislumbra que o currículo seja *vivido* como um espaço, historicamente situado, complexo e repertoriado, como defende Silva (2005), e seja também sempre (re)construído dinamicamente e horizontalmente. Essa faceta, que dá unicidade a este volume, expressa ainda um convite para que, nas salas de aula, a língua seja ensinada, aprendida e realizada como ato, singular e único, “de pensamento, de desejo, de fala, de ação” (PONZIO, 2017, p. 10), já que, sob premissas aqui defendidas

nesta coletânea, a língua/linguagem ganha vida na interação social e, assim, na relação, culturalmente marcada, entre as pessoas e o mundo, como postula o pensamento de Bakhtin/Volochínov (2004) e de Vigotski (2001).

Desse modo, este livro nos incita a provocar transformações e a (re)construir realidades (educacionais) que espelhem formas mais plurais e equânimes de existência, ao mesmo tempo que nos inspira a vivenciar a sala de aula como espaço de luta, de vida, de igualdade e de amor e, nessas bases freireanas (FREIRE, 1989, 2014), como território fértil para a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Por fim, parablenizo todos os envolvidos na produção desta obra, tanto pelos ensinamentos como pelas inspirações provocadas. Com isso, expresso meu desejo esperançado de que este livro possa ganhar ainda mais vida em sua leitura por muitas pessoas que estejam interessadas em desenvolver uma Educação Bi/Multilíngue em nosso país, sob a égide da liberdade, da democracia, da solidariedade e da pluralidade.

*Cláudia Hilsdorf Rocha
Instituto de Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Campinas
Campinas, maio de 2021.*

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2017 [2009].
- BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>. Acesso em: 25 maio 2021.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2017 [2009]. p. 9-38.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



O ano de 2020 trouxe avanços no que diz respeito a um entendimento maior sobre o que é ensino bilíngue e seus desdobramentos no contexto brasileiro. Além de termos mais estudos, pesquisas e pessoas ligadas à Educação com extenso conhecimento sobre o assunto, demos, como nação, um importante passo na regulamentação do ensino bilíngue no Brasil, com a publicação e aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CEB nº 2, que foi aprovado em 9 de julho de 2020 e aguarda a homologação pelo Ministério da Educação (MEC). Fruto de discussões e colaboração entre profissionais que estudam a Educação Bilíngue e trabalham na área, o documento é uma ferramenta valiosa na orientação da comunidade escolar e no esclarecimento do conceito de escola bilíngue.

A mola propulsora para o projeto e publicação de *Educação Bilíngue no Brasil*, primeiro volume da série, foi acolher educadores e a comunidade escolar como um todo, que viam um expressivo crescimento de escolas e programas bilíngues no país, mas ainda com certa hesitação no que dizia respeito a como implementá-los em nossa realidade. Não há como dissociar a aquisição plena de uma língua, o “tornar-se bilíngue”, dos contextos culturais e sociais; consequentemente, precisávamos de literatura especializada própria, considerando a história, necessidades específicas e individualidades do Brasil. Assim, a obra nasceu para reunir os principais conceitos da abordagem de maneira estruturada e motivar educadores da área a conduzir e divulgar pesquisas, ampliando o alcance desses saberes.

Se naquele volume nossa intenção foi incentivar a criação e o compartilhamento de conhecimento acadêmico 100% nacional, no segundo, *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*, buscamos aproximar a academia da prática, refletindo sobre que desafios encontramos quando aplicamos essas teorias à sala de aula.

Apesar da evolução que percebemos na definição e apropriação do ensino bilíngue no contexto brasileiro, uma das grandes barreiras que ainda enfrentamos é a transferência desses saberes para a sala de aula. Tal desafio está diretamente relacionado às lacunas existentes na formação de professores que ensinam nesse contexto. Como aponta Antonieta Megale na abertura de seu capítulo no segundo volume:

O número de escolas que oferecem ensino na modalidade bilíngue vem crescendo no Brasil, principalmente as que têm o inglês e o português como línguas de instrução. [...] deparamos com uma questão central, que é a formação do educador que atua nesses contextos. Ora, parece óbvio que, se cresce o número de escolas, cresce também a demanda por professores, não é mesmo? Embora pareça óbvio, ainda não estamos oferecendo cursos no Ensino Superior que abordem essa realidade.

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

Com a ampliação da discussão nos últimos anos, tivemos um crescimento de cursos relacionados ao ensino bilíngue, desde os pontuais e de curta duração até pós-graduações e especializações. Porém ainda se percebe uma dificuldade dos professores de transferir o conhecimento que vêm adquirindo sobre o assunto para a prática real, para o dia a dia da sala de aula. Eles entendem bem o conceito, a teoria, os desafios, mas não têm segurança de como fazê-lo.

Este terceiro volume se propõe a contribuir para vencermos esse obstáculo. No capítulo 1, Antonieta Megale e Fernanda Coelho Liberali conceituam a multi/interculturalidade na Educação Bilíngue e sugerem ideias práticas de como implementá-la corretamente. A promoção da capacidade de se comunicar de maneira eficaz na segunda língua, uma “dor” comum entre professores, é o tema abordado por Marcello Marcelino e Janaina Weissheimer no capítulo 2, com reflexões que vão além da pura prática de estruturas gramaticais e funcionais da língua. No 3, Maria Cristina Meaney discute a problemática da separação entre linguagem e conteúdos, propondo formas de superá-la. No 4, Airton Pretini Junior sugere saraus escolares como maneira de estimular os alunos a realizarem *performances*, as quais têm impacto positivo na aquisição da língua estrangeira. A leitura literária, seu papel na cultura escolar em um

contexto bilíngue e implicações na aprendizagem são o foco do capítulo 5, em que Vivian Maria Marcondes discorre sobre teoria e prática. Aline Lorandi trata do conceito de consciência linguística e fonológica, apontando práticas de como trabalhá-la em sala de aula no capítulo 6. No 7, Renata Condi de Souza versa sobre a aprendizagem híbrida (modalidade popularizada amplamente durante a pandemia da Covid-19) e como ela pode favorecer o desenvolvimento linguístico dos alunos. Fechando o volume, Maria Teresa de la Torre Aranda reflete sobre questões sérias que devem ser discutidas na busca por uma avaliação voltada para a aprendizagem.

Esperamos que a leitura deste livro proporcione a você tanto prazer e aprendizado quanto a produção dele nos proporcionou.

Cecília Lemos
Gerente de Serviços Educacionais
Richmond Brasil

Como implementar a multiculturalidade

Antonietta Megale

Doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizou estágio doutoral na Universidade de Viadrina (Alemanha). Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fez mestrado em linguística aplicada e graduação em comunicação social e pedagogia. Coordena o curso de pós-graduação em Educação Bilíngue e a extensão do Instituto Singularidades, onde atua também como professora no curso de pedagogia. É docente em diversos cursos de pós-graduação por todo o Brasil e autora de artigos e livros sobre Educação Bilíngue no cenário brasileiro.

Fernanda Coelho Liberali

Formadora de formadores, é pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Também leciona na pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. Graduada em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem mestrado e doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP e pós-doutorado pela Universidade de Helsinque, pela Freie Universität Berlin e pela Rutgers University.

Como implementar a multiculturalidade

1. Introdução

Evidenciamos, na atualidade, o aumento tanto do interesse acadêmico como da oferta, sobretudo pelas redes privadas, do ensino bilíngue de línguas de prestígio no Brasil. Esse interesse foi alavancado pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue em 2020¹. As Diretrizes deliberam sobre o funcionamento das escolas bilíngues no Brasil, que até então não contavam com um documento que regulamentasse essa modalidade educativa.

Enfrentamos, portanto, neste momento histórico, um discurso lançado principalmente pelos grandes grupos educacionais e sustentado pela mídia que nos leva a crer que a escola bilíngue oferece as oportunidades necessárias para formar alunos hábeis o suficiente para enfrentar as demandas da contemporaneidade. No cenário atual, notamos que, embora todas essas escolas estejam alocadas sob a égide do termo “bilíngue”, elas diferem muito entre si em relação ao entendimento conceitual do que é Educação Bilíngue, à estruturação do currículo e à concepção e ao trabalho com cultura que circula em cada contexto.

Com o aumento da oferta de escolas que oferecem ensino bilíngue, houve também um acirramento da concorrência entre elas para

1 Até o momento da publicação deste volume, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue aguardam homologação.

a captação de novos alunos. Com isso, essas instituições, para além da tão sonhada proficiência nas línguas de instrução, comprometem-se também com a formação multicultural de um estudante capaz de transitar por culturas e contextos diversos.

Nesse cenário, muitas vezes assume-se erroneamente que uma escola bilíngue promove de maneira automática uma formação multicultural apenas porque emprega duas línguas de instrução. No entanto, tal formação não é desenvolvida sem um trabalho sistemático e intencionalmente planejado que perpassa todos os componentes curriculares.

Um primeiro problema que se coloca sobre esse trabalho é o próprio conceito de cultura que circula entre o corpo docente dessas instituições. É muito reducionista, em pleno século 21, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis, que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação. Hoje em dia, a noção de cultura está relacionada a ideologias, atitudes e crenças que são manipuladas por meio dos discursos da mídia, da internet, da indústria de marketing ou de outros grupos dominantes. Cultura passa a ser, então, compreendida como “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p. 356).

Nessa direção, por meio de uma língua adicional, podemos nos confrontar com visões de mundo distintas das nossas. Assim, o educando tem a possibilidade de ampliar seu repertório e decidir o que e quais desses novos saberes e representações importam para sua vida. Ao lidar com textos orais e escritos nessa língua adicional e valer-se dela para agir, pode conhecer-se cada vez mais e, desse modo, formar uma visão própria mais atuante e informada acerca dos fatos. Portanto, o aluno se torna capaz de agir mais assertivamente em sua comunidade.

Neste capítulo, discutimos aspectos fundamentais e possibilidades práticas para a promoção de uma Educação Bilíngue multi/intercultural. Para tanto, está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, discorreremos sobre a importância de compreendermos a escola como um espaço de produção cultural para, na seguinte, conceituarmos as bases de uma pedagogia multicultural. Na quarta seção, apresentamos, a partir da proposta da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre campos de atuação, possibilidades para o desenvolvimento de práticas que visem a formação multi/intercultural do estudante.

2. A escola como espaço de produção cultural

O mundo, para Boaventura Sousa Santos (1995), pode ser definido como um “arco-íris de culturas”. Se partimos dessa metáfora para uma arriscada analogia, podemos dizer que seria importante que pudéssemos reconhecer as cores do arco-íris. O fato é que muitas pessoas, como explicam Stoer e Cortesão (1999, p. 56), mesmo “dispondo de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris”.

De acordo com os autores, nossa sociedade ficou com uma capacidade reduzida de identificação de cores – fenômeno definido como daltonismo cultural. A analogia por eles proposta ressalta a importância de desvendar os processos pelos quais esse daltonismo foi construído, o que acarretaria reconhecer o “caráter monocultural” da cultura escolar (CANDAUI, 2008, p. 27).

O daltonismo cultural revela nossa incapacidade e despreparo como sociedade para lidar com as diferenças. Tendemos a proferir e exercitar a narrativa da padronização e da normalização sob a égide do discurso “somos todos iguais”. Desse modo, silenciemos as diferenças, não as compreendemos em sua potência educativa e deixamos de fazer escolhas éticas e políticas que possibilitariam o rompimento do etnocentrismo europeu que estruturalmente nos constitui.

Podemos também creditar esse daltonismo cultural ao colonialismo epistêmico a que fomos e ainda estamos submetidos. Lander (2000) explica que, a partir das experiências europeias impostas violentamente para as colônias como referência e padrão de humanidade, foram e são definidos as categorias, os conceitos e os currículos escolares, por exemplo. Segundo o autor, essa metanarrativa eurocêntrica do conhecimento universal e legítimo, além de hierarquizar os conhecimentos, constrói e hierarquiza formas de ser e estar no mundo.

Com isso, perpetuamos o que Santos (2009) denomina de injustiça cognitiva global, que está intimamente relacionada à injustiça social global. Para o autor, “a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 31), ou seja, pelo reconhecimento de que há outros saberes e conhecimentos além dos já legitimados e valorizados.

Nesse sentido, Santos (2002) propõe uma sociologia das ausências. Segundo ele, essa sociologia se encarrega de demonstrar que os conhecimentos ou modos de ser e estar no mundo que não conhecemos, ou mesmo aqueles que para nós não existem, foram e são ativamente produzidos para essa inexistência. O objetivo da sociologia das ausências é “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246). De acordo com o autor, essas ausências resultam em uma contração do presente, em uma constante subtração do mundo, o que ocasiona um desperdício da experiência, e, ao transformar as ausências em presenças, consideramos outras possibilidades e alternativas para além das experiências hegemônicas, contribuindo, desse modo, para a ampliação do mundo e para a dilatação do presente (SANTOS, 2002). Promovemos, portanto, a ecologia de saberes, que parte do questionamento da lógica da monocultura do saber, e, assim, outros conhecimentos passam a ter legitimidade para “participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico” (*ibidem*, p. 250).

Mignolo (2008) propõe, nessa direção, que realizemos uma desobediência epistêmica para sair do domínio dos conceitos modernos e eurocentrados tão enraizados em nossa sociedade e para que novas possibilidades de ser e estar no mundo possam emergir.

A desobediência epistêmica, para ser efetiva, deve ter a escola como um de seus *locus* – ou, mais precisamente, o modo de conceber o currículo e a prática pedagógica. Como Candau (2008) esclarece, precisamos evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos escolares, isto é, analisar os conhecimentos curriculares em suas raízes históricas e compreender seu desenvolvimento, sempre com referência aos contextos e às relações de poder existentes. Esse processo de análise e reflexão nos obriga a rever as escolhas que fizemos ou que nos foram impostas ou herdadas em relação aos modos de construir o currículo escolar. Trata-se de estabelecer uma dinâmica para o desenvolvimento de currículos que incorporem referentes de

universos culturais distintos, em uma política de transformação das ausências historicamente construídas em presenças.

É imprescindível, portanto, concebermos a escola como espaço de produção cultural (CANDAUI, 2008). Ela é o território no qual identidades e mentalidades, ainda que em caráter provisório, são (re)construídas em um movimento incessante de produção cultural e ressignificação local de experiências tecidas globalmente ao longo do tempo. Partindo da premissa de que a escola é *locus* de produção cultural, discutiremos, na seção a seguir, as bases de uma pedagogia comprometida com a promoção de um ensino multi/intercultural.

▮ 3. Bases para um ensino multi/intercultural

Existem diferentes noções de multiculturalismo, e, de acordo com Kincheloe e Steinberg (1997), “multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada”. Santos e Nunes (2003) explicam que nem todas as concepções de multiculturalismo têm um sentido emancipatório. Há inúmeras críticas a esse conceito, entre elas o fato de que é uma noção eurocêntrica, criada pelo Norte e imposta “aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 30). Outro ponto controverso é que o multiculturalismo tende a ser “descritivo e apolítico” (*idibem*, p. 31), distanciando-se de questões relativas às relações de poder e às desigualdades.

Neste texto, nos apoiamos nas versões emancipatórias do multiculturalismo que se baseiam no reconhecimento e no direito às diferenças (SANTOS; NUNES, 2003). Para além disso, em uma perspectiva de interculturalidade crítica (WALSH, 2009), propomos o questionamento dessas diferenças e das desigualdades historicamente tecidas em nossa sociedade no que tange às relações socio-culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, entre outras. Acreditamos que a Educação tem como objetivos principais a construção de sociedades em que as diferenças são o eixo central da democracia e a produção de sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas. Para tanto, é necessária a elaboração de currículos que questionem as ideologias hegemônicas e valorizem outras formas de ser e estar no mundo.

O ensino a partir dessa perspectiva pressupõe que concepções de língua, linguagem e aprendizagem sejam examinadas. Temos interesse na linguagem produzida em contextos sociais reais, ou seja, na construção de sentidos dialogicamente tecidos por meio do discurso em contextos social, histórica e culturalmente determinados (FREIRE, 2018). Essa concepção de língua e linguagem nos direciona a uma visão que tem como foco a compreensão de que a aprendizagem é construída por meio da interação entre os diferentes sujeitos envolvidos em determinado contexto interacional localizado na sociedade e na história (*ibidem*).

Essas concepções de língua, linguagem e aprendizagem nos levam a defender um trabalho com os multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Segundo Rojo (2012), o propósito central da pedagogia dos multiletramentos é o trabalho com a/a partir da diversidade cultural e de linguagens na escola. Os multiletramentos fazem referência ao multiculturalismo e à semiótica de constituição dos textos – a multimodalidade.

Explicitamos, nesta seção, a visão de multi/interculturalidade adotada neste estudo em relação às concepções de língua, linguagem e aprendizagem que convergem com os objetivos principais de uma Educação multi/intercultural. A seguir, apresentamos práticas que podem ser desenvolvidas a partir dos campos de atuação propostos na BNCC (2018) para a promoção da multi/interculturalidade.

▮ 4. Práticas para a promoção de uma Educação Bilíngue multicultural

Considerando que o foco dos trabalhos com as línguas recai nos campos (esferas) de atuação priorizados pela BNCC, é fundamental realizar um levantamento das atividades da vida humana ou das práticas sociais mais comuns ao contexto dos estudantes que sejam perpassadas por possibilidades de interlocução em outras línguas além do português. Os campos de atuação oferecem aos aprendizes oportunidades de lidar com situações diversificadas tendo como foco diferentes experiências. O quadro 1 resume o foco de cada um desses campos.

Quadro 1

CAMPOS DE ATUAÇÃO E SEUS FOCOS

Campo de atuação	Foco
Campo da vida pessoal	Reflexão crítica sobre as condições da vida contemporânea e a condição infantojuvenil no Brasil e no mundo.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Apropriação de modos de exploração de temas do mundo e das ciências por âmbitos e perspectivas múltiplos.
Campo jornalístico-midiático	Acesso à mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e ao discurso publicitário em diferentes contextos mundiais, de maneira crítica e expandida.
Campo de atuação na vida pública	Inserção nos discursos/textos que regulam, propõem e reivindicam a convivência em sociedade.
Campo artístico	Valorização, fruição e produção de manifestações artísticas, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para cada campo de atuação ou esfera de atividades humanas, podemos pensar em diversas atividades que correspondem à vida de muitos jovens e crianças, como exemplificado no quadro 2.

Quadro 2

RELAÇÃO ENTRE CAMPOS E ATIVIDADES SOCIAIS

Campos/esferas de atuação	Atividades sociais
Campo da vida pessoal	Fazer amigos em sites de jogos; participar de entrevista de emprego; participar de jogos esportivos; conversar com internautas de outros países; organizar uma reunião social; participar de seleção para ingressar na universidade; prestar vestibular; organizar uma festa de aniversário; ir a um parque; organizar um churrasco; organizar um show de talentos; dar um rolê de carro; consultar com médico/site médico; escrever/ler livro de memória.

Campos/esferas de atuação	Atividades sociais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Participar de evento científico; desenvolver um trabalho de conclusão de curso (TCC); realizar estudo sobre um tema da atualidade; ler pesquisas realizadas no exterior sobre assunto de interesse; participar de seminário de pesquisa ou de relato de pesquisa; organizar uma feira de ciências; participar de palestra; desenvolver um <i>webquest</i> ; participar de feira de ciências.
Campo jornalístico-midiático	Ler jornal; discutir notícias em mensagens de WhatsApp; postar reportagens ou notícias no Facebook; comentar notícias; discutir sobre notícias; ler sobre competições; organizar um <i>vlog</i> ; montar um <i>podcast</i> ; elaborar revista; fazer retrospectiva do ano; participar de mesa-redonda.
Campo de atuação na vida pública	Estudar documentos sobre direitos em diferentes locais; participar de debate sobre temas relevantes; organizar uma manifestação; organizar um abaixo-assinado; dar opinião em um <i>vlog</i> (próprio ou de amigos); participar de debates da Mini-ONU.
Campo artístico	Participar de sarau; participar de clube de leitura; ler romances; visitar museus digitais ao redor do mundo; ouvir música; participar de <i>shows</i> ; visitar uma livraria; fazer uma sessão de cinema em casa; participar de bloco de carnaval; organizar uma apresentação musical; fazer um grafite; participar do movimento <i>hip-hop</i> ; participar de batalha de rimas; ir a um <i>show</i> (<i>rock</i> , sertanejo etc.); produzir uma peça teatral; produzir programa de TV.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em contextos multi/bilíngues, o trabalho com a ecologia de saberes (SANTOS, 2002), como explicitado anteriormente, focaliza a exploração de variados aspectos de conhecimentos, poder e formas de valor que permitam o desenvolvimento crítico e ativo, encorajando os aprendizes a lutar por novas possibilidades de sociedade, criando o inédito viável como atividade criativa.

Se considerarmos a proposta da BNCC sobre esses campos de atuação e pensarmos em projetos que partam das atividades dos sujeitos no mundo como forma de organização curricular (LIBERALI, 2009), é possível trabalhar diferentes temas do universo infantojuvenil e atentar para aspectos multi/interculturais centrais. O quadro 3 apresenta um exemplo que poderia ser parte desse processo reflexivo.

Quadro 3

A MULTICULTURALIDADE EM CAMPOS DE ATUAÇÃO

Campo de atuação	Atividade social	Temas infantojuvenis	Aspectos multiculturais possíveis de abordar
Campo de atuação na vida pública	Organizar uma manifestação.	Manifestações sobre temas como homofobia, misoginia, direito a expressões religiosas múltiplas.	Leitura de materiais que tratem do tema de diferentes perspectivas; materiais em inglês, português, espanhol e outras línguas em que a multimodalidade facilite a compreensão e permita o acesso a diferentes posicionamentos; construção de <i>slogans</i> , <i>jingles</i> , gritos de ordem em diferentes línguas; pesquisa de manifestações sobre os temas em debate em diversas partes do mundo e dos diferentes posicionamentos acerca deles.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Partindo da proposta com as manifestações, conforme pensado para o campo de atuação na vida pública, são possíveis um engajamento na realidade (LIBERALI, 2020) ou uma proposta de prática situada (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000) que considerassem situações em discussão na sociedade e/ou na comunidade específica dos alunos no momento do projeto, para as quais imagens e/ou músicas possam ser apresentadas com base em temáticas polêmicas. Os aprendizes podem também ser convidados a buscar imagens, músicas e textos em várias línguas que tratem do assunto e a expressar o que pensam sobre ele.

Por sua vez, o professor pode lhes pedir que escrevam breves notas, considerando a possibilidade de práticas translíngues, para explicitar um fato ou uma ideia central ao tópico em discussão. Ao fazerem isso, os participantes têm acesso a uma gama vasta de possibilidades de compreender o tema em debate ao mesmo tempo que mergulham na realidade por meio da arte.

Para realizar um aprofundamento temático e expandir os recursos dos alunos em relação ao tema, passam a ser desenvolvidos saberes e recursos na outra língua além do português e um processo

de construção crítica de generalizações (LIBERALI, 2020) que envolve instrução evidente e enquadramento crítico (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000).

Esse processo se realiza, por exemplo, pelo trabalho de pesquisa sobre os temas de acordo com as áreas de interesse. Levando em conta os saberes desenvolvidos em áreas como história, sociologia e filosofia, a discussão das implicações, da importância e do significado de organizar e realizar uma manifestação serviriam de base para considerações históricas sobre esse tipo de acontecimento durante os períodos de ditadura na América Latina e/ou na Alemanha nazista. Questionamentos sobre motivações, semelhanças, diferenças, comparações com as manifestações atuais e implicações nos dias de hoje seriam necessárias. Por outro lado, um trabalho em matemática com a leitura crítica das estatísticas sobre esses eventos ofereceria a oportunidade de entender a manipulação de dados na mídia privilegiando diferentes posicionamentos.

Na área de linguagem, seria proposto um trabalho de pesquisa conceitual e prática para a construção de suportes argumentativos. Sugerem-se, por exemplo, tarefas para o desenvolvimento das categorias de linguagem em foco no currículo:

- Enunciativa: discutir quem faz manifestações, por que as faz, o que usa para tanto e onde e quando esses eventos ocorrem.
- Discursiva: desenvolver as marcas de argumentação por meio de trabalho com a construção de enunciados que sustentam ou se opõem a determinado ponto de vista e elaborar frases posicionadas.
- Multimodal: trabalhar com expressões de posicionamento, conectivos lógico-argumentativos, modalizadores, entonação de apresentação de ponto de vista e suportes, por exemplo; explorar o uso de imagens, desenhos, cores e tipografia na montagem de cartazes de qualidade; construir rimas em *slogans* e frases de efeito; desenvolver postura corporal e vetores de olhar e vestimenta para conexão com o público; e recuperar regras para a construção dos tempos do passado e seus efeitos de sentido na produção de evidências.

No que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica em relação ao tema proposto, sugere-se a análise crítica sobre manifestações religiosas, políticas e/ou culturais realizadas ao longo do tempo, debatendo seu valor e impacto social e sua importância

histórica. Também seria importante a discussão sobre a forma de organização e engajamento das pessoas em movimentos como esses, além da análise da qualidade dos eventos e das marcas presentes na forma de organização discursiva dos gêneros que nela circulam. Contribuiria trazer exemplos como Black Lives Matter e/ou as ações da jovem ativista sueca Greta Thunberg, sempre com questionamentos sobre as razões e os interesses envolvidos.

Esse processo crítico e informado permitiria aos alunos aderir a construção de mudanças sociais (LIBERALI, 2020) por meio do engajamento em práticas transformadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Para tal, seriam propostas discussões sobre problemas cotidianos e elaboradas formas de manifestações possíveis que tivessem alcance para além do espaço escolar e/ou nacional. Como ação efetiva dos estudantes, poderiam ser realizadas manifestações nas escolas, com divulgação em diferentes línguas.

▮ 5. Considerações finais

A prática aqui sugerida subverte uma perspectiva de Educação Bi/Multilíngue monoglóssica e monocultural que desvaloriza a diversidade ou trata a interculturalidade simplesmente como um contato com outras tradições e valores, sem problematizar as desigualdades e as opressões envolvidas nesses aspectos.

Nossa proposta, portanto, pressupõe o desenvolvimento de observação, reconhecimento, valorização e questionamento das diferenças. Nessa direção, a superação do daltonismo cultural pelo arco-íris de culturas (SANTOS, 1995) passa pelo reconhecimento da riqueza da diversidade e das diferenças culturais e culmina no reconhecimento de sua própria cultura, em uma perspectiva dinâmica, e pela capacidade de dialogar com os outros, favorecendo o desenvolvimento do multiculturalismo e da interculturalidade (CANDA, 2018).

É fundamental não se limitar ao ensino de elementos discretos da(s) cultura(s), como festividades, comidas e vestimentas típicas, e considerar que um trabalho em duas ou mais línguas, por si só, não garante uma postura multi/intercultural. É necessário realizar um movimento em direção à ampliação das possibilidades de atuação

dos sujeitos no mundo e de novas formas de participação social a partir de uma visão mais informada e ampliada da realidade. Nesse sentido, as práticas escolares precisam ser objeto de reflexão de todos os educadores, não apenas daqueles que lecionam por meio da língua adicional. Todos os processos que perpassam o ambiente escolar, independentemente da língua relacionada, têm de refletir coerência e criticidade diante de questões fundamentais da vida cotidiana dos sujeitos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, A. A interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008 [1989].

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. *Changing multiculturalism*. London: Open University Press, 1997.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em: <http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 11-40.

LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In:

- LIBERALI, F. C. et al. (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020. p. 13-21.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B.; MENESES, M. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 23-71.
- SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out. 2002.
- SANTOS, B.; NUNES, J. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Cambridge, 2000 [1996].
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue

Marcello Marcelino

Pós-doutorado pela New York University, é doutor em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Leciona na graduação e na pós-graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua na área de linguística do inglês, estudos comparativos português-inglês, abordagens gerativistas para a aquisição de L2 e bilinguismo.

Janaina Weissheimer

Doutora em letras (inglês) pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizou estágio pós-doutoral no Kutas Cognitive Electrophysiology Lab, da University of California San Diego (UCSD). É professora associada do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e colaboradora no Instituto do Cérebro da UFRN.

Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue

1. Introdução

Todo professor está ciente da importância de falar uma segunda língua fluentemente e dos desafios desse caminho. Por um lado, sabemos que uma das principais razões para pais procurarem uma Educação Bilíngue para seus filhos é proporcionar-lhes meios para que possam comunicar-se oralmente na língua-alvo. Não é por acaso que a pergunta recorrente em termos de proficiência é “Você FALA inglês?”, refletindo o privilégio conferido a essa habilidade em detrimento das demais. Por outro lado, sabemos também que ser proficiente oralmente na segunda língua (L2)¹ é uma meta complexa de atingir, sobretudo quando levamos em consideração os diferentes aspectos envolvidos no processo, que abrangem desde limitações de nosso aparato cognitivo e adequações pragmáticas até o tempo que em geral deve ser despendido em prática até a criança atingir uma proficiência satisfatória. Importante ressaltar também que o processo de desenvolvimento da oralidade depende de outros fatores externos relacionados à escola, como o programa bilíngue e o tipo e tempo de exposição ao idioma.²

1 Neste trabalho, utilizaremos o termo “segunda língua” (L2), comumente empregado em estudos baseados em abordagens gerativas e cognitivas como o nosso, em detrimento de outras formas de referência à língua não nativa.

2 Para uma discussão inicial e introdutória sobre a relação entre modelos de Educação Bilíngue, escolhas teóricas e tipo/tempo de exposição e suas possíveis influências no desenvolvimento linguístico do aprendiz, ver Marcelino (2019) e referências nele citadas.

A promoção da oralidade em sala de aula de L2 tem sempre sido uma questão. Em cursos de formação de professores, com certificação, a oralidade é vista como fruto de um processo de ensino de uma estrutura específica associada a uma função, que deve ser apresentada ao aluno, notada por ele, praticada mais controladamente e depois menos, a fim de assegurar sua maior compreensão, passando para uma prática mais “livre”, até sua produção com certa espontaneidade. Há variações e tentativas de trazer uma linguagem mais natural para a sala de aula, com a implementação de algumas técnicas e dados reais a partir de bancos de dados como o Corpus of Contemporary American English (COCA), mas isso acaba esbarrando na dificuldade em formar professores, não só linguisticamente, mas também para lidar com a construção de um *syllabus* específico baseado na demanda e necessidades de cada turma. Embora tais abordagens sejam mais facilmente relacionáveis a cursos de idiomas e não se apliquem ao contexto de Educação Bilíngue, muitos professores que atuam nesse cenário vêm dessa formação específica, por meio de cursos com certificação ou de aulas de prática de ensino na faculdade que, com variabilidade entre instituições, seguem essa orientação. No entanto, pode-se entender que o conceito de o que constitui o ensino e promoção de habilidades orais tem mudado ao longo do tempo, de acordo com a escola de pensamento vigente e práticas pedagógicas atuais, baseadas em filosofias de ensino. Em outras palavras, não existe uma ciência exata sobre como favorecer a oralidade na L2, sobretudo no ambiente de Educação Bilíngue.

Propostas mais recentes, entretanto, consideram que a oralidade na L2 desempenha funções que vão muito além da mera prática de estruturas na língua ou de um mecanismo para adquirir fluência e automaticidade. Promover a prática da oralidade na L2 tem a função primordial de facilitar a testagem de hipóteses em relação às estruturas e significados da língua, potencializar o registro cognitivo de produtos oriundos dessa testagem de hipóteses e engajar o aprendiz em reflexão metalinguística. Ou seja, nessa perspectiva, a oralidade é vista como parte essencial durante todos os estágios de aprendizagem, como se fosse o subproduto do processo envolvido, e não apenas o foco específico.

Pretendemos tecer aqui considerações sobre o que o professor deveria ter em mente ao focar o desenvolvimento das habilidades orais na L2 no cenário bilíngue, mas, na medida do possível,

fazendo um arrazoado, sempre que relevante, do que se acredita poder ser utilizado para a promoção da oralidade em sala de aula pelo professor que detém a mencionada formação. Defenderemos um distanciamento da sala de aula de L2 em ambiente de instrução, como em institutos de idiomas, em favor de uma identidade específica do desenvolvimento oral da L2, especificamente o inglês, no contexto de Educação Bilíngue.

Este capítulo está dividido em cinco partes, incluindo esta introdução; considerações advindas da linguística; ponderações sobre o cérebro e a aprendizagem; um exercício de reflexão sobre possibilidades de fomentar a oralidade na sala de aula com base nas discussões das seções anteriores; e considerações finais.

▮ 2. O que a linguística nos diz

A dicotomia entre as habilidades *listening-speaking / reading-writing* é bastante representativa da relação entre *input* e *output*. Cada uma das partes dessa divisão contém o que chamamos de *input*. Cada tipo de *input* parece ter influência direta no tipo de *output*. Para a produção oral (*speaking*) precisamos de *input* oral (*listening*), e ele se aplica às habilidades de leitura e escrita, o que impacta a compreensão e produção, como desenvolveremos na próxima seção. Isso nos leva à máxima de que a aquisição (seja de oralidade, seja de escrita) não é possível sem a presença de *input* (compreensão oral e leitura). Esse é um pressuposto básico da teoria de aquisição da linguagem (CHOMSKY, 1981, 1986). Nessa perspectiva, o *input* deve ser rico, robusto e contínuo. Na aquisição da primeira língua (L1), não resta dúvida de que o aprendiz é exposto ao *input* necessário, que contém os dados linguísticos primários, para desenvolver seu sistema linguístico. Os dados linguísticos primários são as informações linguísticas essenciais e necessárias para a caracterização da língua em desenvolvimento. Assim, o aprendiz desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de *input* oral e compõe a gramática de sua língua que lhe possibilitará produzir a língua oralmente. O falante/aprendiz desenvolve a oralidade na L1 a fim de interagir e entender o mundo ao redor. A questão, no contexto bilíngue, é como tornar o *input* na L2 rico o suficiente para que o desenvolvimento da L2 ocorra de modo mais natural, além de trazer, para o aprendiz, a necessidade de interagir e entender o mundo através da L2.

Portanto, a afirmação de que o aprendiz, e em especial, nesse caso, a criança, é capaz de adquirir uma língua por mera exposição pode ser mal interpretada, reforçada pelo mito que chamaremos informalmente aqui de “teoria da esponja”, que prevê que o aprendiz é capaz de desenvolver a L2 simplesmente por ouvi-la. Afinal, a criança é como uma “esponja”, que absorve tudo ao redor. Em verdade, isso não funciona dessa maneira. As condições de *input* rico em conjunto com a interação e entendimento do mundo são cruciais. Marcelino (2018, p. 88) aponta que o *input* pode não ser suficientemente rico e robusto no contexto brasileiro, mesmo este sendo bilíngue. O autor enumera os seguintes fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico: a) tempo de exposição à língua (30 minutos por dia ou quatro horas?); b) tipo de contato (qual o propósito da L2 na escola? Comunicação e aprendizagem de conteúdo? Atividades de arte?); c) falta de dados linguísticos primários para que o aprendiz desenvolva a L2. Em outras palavras, não basta expor o aprendiz; há a necessidade real de planejamento da forma e do conteúdo associados à exposição.

Um meio de trazer naturalmente a função e relevância da L2 para a criança no contexto educacional é fazer uso constante da L2 no espaço escolar, além de desenvolver projetos e estabelecer a comunicação do professor de L2 com o aluno exclusivamente na língua em desenvolvimento. Essa proposta é consistente com a visão dos “domínios de Fishman” descrita em Spolsky (1998), que aponta que o bilíngue pode estabelecer a L1 ou a L2 como sua língua preferida de expressão a depender do domínio comunicacional em que se encontra. Assim, se funções acadêmicas ou mesmo assuntos específicos são desenvolvidos na L2, o bilíngue tende a usar essa língua com mais facilidade ao falar do assunto ou ao estar em um ambiente em que normalmente se fala a L2.

Em conjunto com a relevância do uso da L2 no ambiente escolar, podemos retornar à questão da importância do *input* no contexto bilíngue, trazendo para a discussão um estudo de Hassanzade e Narafshan (2016) sobre a qualidade do *input* e sua relação com o desenvolvimento linguístico. O estudo investigou 40 crianças entre 4 e 5 anos. Foram examinados o impacto do *input* instrucional e o do *input* natural na L2 sobre o conhecimento gramatical dos aprendizes. Os resultados sugerem que as duas modalidades de *input* promovem o desenvolvimento da L2, mas apontam para uma superioridade do *input* instrucional, demonstrada na relevância estatística

da promoção da aquisição da L2. Essa é uma ótima notícia se permanecermos na perspectiva de que a L2 é utilizada para fins de aquisição de conhecimento no contexto escolar, que é voltado para a instrução. Tal achado, em consonância com o uso mais consistente e natural da L2 no ambiente escolar, pode intensificar o processo de desenvolvimento linguístico, pois o aprendiz deixa de ver a L2 como a “língua da sala de aula” e passa a estabelecer um uso relevante e social para o idioma. Dessa forma, o desenvolvimento da habilidade oral fica indissociável do processo de aquisição como um todo e seria promovido indiretamente, mas de modo eficiente, no contexto de Educação Bilíngue. A seguir, observamos o mesmo processo a partir de bases cognitivas e biológicas.

▮ 3. O que a mente nos diz

Conhecer as bases cognitivas e biológicas da oralidade na L2 é imprescindível para que o professor possa promover essa habilidade em um contexto bilíngue de modo eficaz. Em primeiro lugar, é necessário considerar que, embora o *input* seja essencial para o desenvolvimento linguístico da L2, como dissemos antes, os processos cognitivos envolvidos na compreensão da linguagem são essencialmente distintos daqueles envolvidos na sua produção. Ou seja, é possível compreender uma língua sem falá-la, mas, para falar, é preciso primeiro compreendê-la. Nesse sentido, é somente produzindo a língua que o aprendiz passa do processamento eminentemente semântico, predominante na compreensão, para o processamento sintático, necessário à produção. Isso é coerente com o processo de desenvolvimento linguístico até mesmo da L1. A criança passa pelo processo de exposição à língua e vai “construindo” a sintaxe que lhe permitirá, posteriormente, produzir linguagem, ao percorrer as fases de uma palavra, duas palavras e três palavras. Esta última, a “explosão linguística”, representa, na estrutura sintática, a ordem SVO (sujeito, verbo, objeto) da sentença (em línguas como português e inglês). É em posse dessa estrutura sintática que a criança começa a produzir oralmente, discorrendo sobre tudo o que vê a seu redor.³

³ Observe-se que, muito antes da fase de produção oral em L1, a criança, em seu processo de aquisição, já é capaz de responder fisicamente a estímulos linguísticos orais. Isso se espelha no processo de aquisição e aprendizagem da L2, no qual é comum que o bilíngue que entende tudo na L2 responda na L1.

De acordo com Levelt (1989), a produção oral é uma das habilidades humanas mais complexas. A justificativa é que, para ser compreendida e produzida, a fala precisa, primeiro, ser cognitivamente processada. Ou seja, para desenvolver um discurso articulado e fluente, é necessário planejar o conteúdo da mensagem, selecionar a forma apropriada para externá-la, articulá-la em um plano fonético e monitorá-la de modo contínuo. Além de todas essas intrincadas etapas, o aperfeiçoamento da habilidade oral dificilmente alcançará um estado estável. Em outras palavras, a produção oral está sempre em desenvolvimento, seja devido ao surgimento de novas palavras na língua, seja pela necessidade de expansão do repertório lexical do falante. Essa demanda operacional aumenta à medida que o falante compartilha mais de um sistema linguístico, mesmo que isso não seja percebido pelo bilíngue quando ele está se comunicando oralmente (ORTIZ-PREUSS, 2018). Ao observarmos a criança desenvolvendo a L1, ela passa por estágios até amadurecer o controle articulatorio e se aproximar da fala do adulto. Na L2, por haver um trato vocal já preparado e articulado, muitas vezes a produção se inicia mais precocemente e há grande variabilidade na qualidade da articulação e capacidade de aperfeiçoamento, que requer monitoração constante. Muitos aprendizes da L2, satisfeitos, estacionam em um estágio que lhes permite se comunicar, enquanto outros buscam a produção oral mais perto da perfeição, e as diferenças individuais, tão perceptíveis, se instalam.

Em segundo lugar, é importante compreender que operamos com um sistema limitado de recursos atencionais, e isso fica evidente em especial ao produzirmos linguagem oral. Skehan (1996) argumenta que, ao planejar seu discurso, o falante invariavelmente estabelece prioridades entre pelo menos três dimensões da oralidade, de acordo com demandas específicas: a precisão gramatical (capacidade de evitar erros de acordo com as regras e normas linguísticas vigentes), a complexidade (capacidade de usar uma linguagem mais elaborada e menos redundante) e a fluência (capacidade de produzir fala em tempo real, de maneira articulada e fluida). Nessa linha, um falante proficiente seria aquele que, por meio de linguagem elaborada e diversa, é capaz de produzir fala gramaticalmente correta com fluência. O problema é que, por causa de nossos recursos de atenção limitados, ao focar uma das dimensões em particular, o falante invariavelmente limita sua capacidade para as outras

variáveis (SKEHAN, 1996). O ideal seria haver um equilíbrio entre as três dimensões, mas, em uma situação comunicativa, os falantes tendem a priorizar, conscientemente ou não, determinados aspectos em detrimento de outros. Esse processo, chamado de *trade-off*, é importante quando se tenta explicar por que a produção oral dos aprendizes pode variar em diversos contextos – por exemplo: quando estão no intervalo com os amigos, tendem a priorizar a fluência; quando estão fazendo uma apresentação oral em sala de aula com o propósito de serem avaliados, tendem a priorizar a complexidade e a precisão gramatical. Talvez isso seja um indicativo, inclusive, de que o ambiente escolar pode ser ótimo, conforme discutimos na seção anterior, pois propicia os dois contextos: o enfoque na precisão (contexto instrucional) e a priorização da fluência (contexto social) em momentos diferentes, mas trazendo os recursos cognitivos para um ou outro em complementaridade. Isso se soma à conclusão do estudo de Hassanzade e Narafshan (2016), que aponta certa superioridade do *input* via instrução formal na contribuição para o processo de aquisição da linguagem.

Outro aspecto que vem recebendo atenção de vários pesquisadores é o papel do planejamento e do *feedback* no desenvolvimento da oralidade na L2. Tais pesquisadores afirmam que a possibilidade de planejar estrategicamente a fala e a qualidade do *feedback* que os alunos recebem determinam em grande parte a rapidez e o sucesso com que aprendem (ELLIS, 2015; DEHAENE, 2020). O planejamento atua como catalisador da oralidade na L2. Foster e Skehan (1996) consideram que o planejamento pré-tarefa pode impactar positivamente o nível de desempenho dos falantes da L2 tanto a curto quanto a longo prazo. Ao planejar uma tarefa oral em sala de aula, o aprendiz passa por etapas que o ajudam a melhorar sua produção, como a pré-ativação de escolhas lexicais, a organização do pensamento e a antecipação do acesso a itens em seu repertório da memória de longo prazo. Embora, na vida real, o aluno geralmente execute uma tarefa de comunicação oral de maneira espontânea, em um contexto de aprendizagem é interessante que existam também situações de comunicação que requeiram um planejamento prévio, visto que isso pode ocorrer em situações reais, como apresentações acadêmicas e profissionais. O planejamento sistemático em sala de aula facilita o processamento durante a execução da tarefa, liberando recursos atencionais e cognitivos para que o aprendiz produza uma fala mais

fluente, complexa e gramatical. Estudos revelam, ainda, que esse processo de planejamento na sala de aula de L2 pode resultar em benefícios também na produção espontânea fora dela.

Já o *feedback* desempenha papel fundamental na sala de aula de L2 porque, além de fomentar a reflexão da linguagem, estimula os falantes bilíngues a identificar as fragilidades em sua produção e, após reflexão e ajuste, a continuar produzindo. O *feedback*, por seu caráter dialógico, torna-se um importante aliado no processo de aprendizagem, pois representa uma forma de engajar e empoderar os aprendizes. Ao contribuir para que percebam lacunas em sua produção e, ao mesmo tempo, lidem com os efeitos de compensação inerentes, fornecer *feedback* explícito e implícito pode ser uma estratégia poderosa para ajudá-los a avançar no *continuum* da proficiência na L2. O *feedback* não abrange apenas a mera correção de erros; também incentiva a reflexão e aumenta a autonomia dos aprendizes, uma vez que eles passam a conseguir identificar os pontos mais fracos de sua produção, bem como o que pode ser feito para melhorá-la. Embora não haja consenso na literatura científica sobre qual seria o tipo de *feedback* mais eficaz para promover a aprendizagem – se o implícito ou o explícito –, há uma tendência a favorecer o explícito como forma eficaz de promover a aprendizagem. Como evidenciaram Weissheimer e Caldas (2021), o *feedback* explícito não apenas torna as lacunas na produção oral do aprendiz claras, mas também contribui para a internalização da forma linguística correta para preenchê-las. Slabakova (2016) corrobora essa visão ao discutir estudos em que o *feedback* explícito é crucial na reestruturação da representação mental da L2.

Por fim, como apontam Finger, Brentano e Fontes (2018), o professor de L2 precisa considerar que os sistemas da L1 e da L2 do aprendiz bilíngue compartilham um único espaço de memória e, em função disso, é normal esperar interferências de um sistema sobre o outro, fenômeno conhecido como coativação interlinguística. Quando o aprendiz está em processo de desenvolvimento linguístico, é comum a mistura ou alternância entre códigos, ou seja, no início do processo, a interferência geralmente resulta em enunciados orais que se distanciam da norma gramatical da língua alvo, como em “*I have 10 years old*”. À medida que o aprendiz se torna proficiente e fluente, a interferência entre as línguas se dá de forma a não ferir a estrutura gramatical de nenhuma delas, evidenciando apenas a emergência de um sistema sobre o outro, como em “*Teacher, eu não*

fiz o *homework*". Esses fenômenos denotam um complexo e avançado nível de processamento linguístico e cognitivo, embora pareçam, sobretudo aos olhos leigos, uma "salada" ou confusão linguística. Nesse momento é que precisamos de atenção e discernimento, pois a ideia de "salada" e confusão linguística advém justamente do uso de uma régua monolíngue para "medir" o bilíngue. O que para alguns parece confusão e mistura aleatória é, na verdade, a interação de dois sistemas linguísticos que formam um único repertório linguístico e, assim, são passíveis de ativação paralela. Essa interação é rica e representa a possibilidade de o bilíngue se valer dos dois sistemas em sua comunicação. O indivíduo desenvolve também a habilidade de monitorar esses sistemas e controlá-los, inibi-los e permitir sua interação de acordo com o ambiente, o contexto e as pessoas com quem se comunica.

Partindo de todas essas considerações sobre os processos e elementos linguísticos, cognitivos e biológicos, o que podemos aplicar ao pensar em atividades que promovam a oralidade na L2 no contexto de Educação Bilíngue?

▮ 4. O que ter em mente ao promover a oralidade na L2?

Nesta seção, faremos ponderações sobre atividades que promovam a oralidade na L2 no contexto bilíngue de maneira indireta, tratando de vários dos elementos envolvidos nesse complexo processo que deve culminar em produção oral. Conforme as seções anteriores apontam, trazemos aqui um distanciamento das noções usuais de promoção de oralidade em sala de aula, ainda muito calcadas nas aulas em contextos instrucionais de institutos de idiomas. Estamos observando uma realidade diferente, a da Educação Bilíngue, em que a L2 é utilizada como um meio de acesso a informação, conhecimento e desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. Não é nossa intenção oferecer um compêndio de atividades, e sim apresentar elementos norteadores a serem considerados para a prática pedagógica, já que a intenção é promover a oralidade, e tentar fazê-lo de forma mais natural e próxima da realidade.

Como vimos nas seções 2 e 3, o desenvolvimento da produção oral é bastante complexo e depende da interação entre elementos

linguísticos (semântico, sintático, morfológico e fonológico) e cognitivos (coativação interlinguística, efeito *trade-off*, planejamento da fala, *feedback* explícito e implícito). Em outras palavras, a própria sugestão pura e simples de atividades seria trivial, bem como favorecer uma abordagem ou metodologia em detrimento de outras – pois metodologias e abordagens sempre se mostram falhas ou insuficientes, quando assumidas como verdades absolutas, dada a complexidade da aprendizagem e das variações individuais, que devem ser consideradas. Assim, propomos que o professor tente levar em consideração sugestões baseadas nas reflexões até aqui desenvolvidas, que podem se adequar a qualquer atividade, metodologia e abordagem:

- **Oferta de *input* rico e robusto.** Trazer para a sala de aula a necessidade real de uso da L2, de modo que a relação entre professor e aluno se estabeleça na L2, satisfazendo o critério do contexto social e do papel de relacionamento, em observância aos domínios de Fishman.
- **Promoção de situações de engajamento na sala de aula.** Segundo Dehaene (2020), a aprendizagem só parece ocorrer se o aluno presta atenção, pensa, antecipa e propõe hipóteses passíveis de erros. Sem atenção, esforço e reflexão profunda, a mensagem se esvaece sem deixar registros no cérebro. Projetos, resolução de problemas e discussão, bem como investigações específicas em torno de conhecimentos relacionados ao currículo devem promover o engajamento, além de enriquecer a oferta de *input* contextual e relevante na L2. Ademais, o elemento surpresa tem papel fundamental na aprendizagem, uma vez que a quebra de expectativa engaja os circuitos atencionais do córtex pré-frontal, evitando que o cérebro entre em estado de processamento padrão, que não favorece a aprendizagem.
- **Garantia de um espaço para testagem de hipóteses e recebimento de *feedback*.** Como descrito no item anterior, ao reformular constantemente seu modelo de mundo, o aluno engajado propõe hipóteses passíveis de erros. Cometer erros (sim, erros!) é parte natural, positiva, necessária e constitutiva do processo, bem como a reformulação ou o descarte de hipóteses, que devem ser dependentes de diferentes formas de *feedback* implícito e explícito. Na contramão de algumas abordagens que defendem que não se deve fornecer *feedback* explícito ao aluno,

os estudos têm evidenciado que esse tipo de *feedback* é, de fato, eficaz. O processo de testagem de hipóteses é importante para o cérebro pois este aprende ao balancear, acomodar, frustrar, rever as expectativas geradas por determinados eventos. A questão não é apenas fornecer o *feedback*, mas garantir que o aprendiz estabeleça uma relação positiva com ele.

- **Preparação do aluno para planejar.** Isso pode ser ligado a diversas atividades em sala de aula, temas de investigações e pesquisas. Como explicado anteriormente, o planejamento traz o foco para o elemento instrucional, complementar ao social (formal + fluência). Há a possibilidade de se fomentar esse ambiente por meio de abordagens baseadas na metodologia da sala de aula invertida, debates e investigações feitas por diversos alunos ou grupos que vão complementando-se e geram discussões e conclusões com intervenção do professor (*feedback*), guiando o processo e ajudando no planejamento e organização. O resultado pode ser uma apresentação oral, um infográfico ou um livro organizado pela classe. Como mencionado, o planejamento impacta positivamente a produção oral e escrita, oferecendo ao aprendiz uma oportunidade de pré-ativar escolhas sintáticas e lexicais, organizar o pensamento e antecipar o acesso a itens do seu repertório mental. Essas atividades também aumentam a exposição a diferentes tipos de *input* ricos.

As sugestões anteriores estão longe de ser exaustivas; são uma tentativa concisa de circundar os elementos envolvidos na produção oral, estimulando-os por meio de engajamento, planejamento e *feedback*, valendo-se da L2 para o desenvolvimento de projetos, atividades e investigações que exponham o aprendiz a contextos que fomentam tanto a fluência quanto a reflexão analítica e metalinguística. Desse modo, a L2 é trazida para o âmbito de uso real, motivando o aprendiz a utilizá-la de maneira orgânica e significativa, sem fórmulas prontas ou protocolos.

5. Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi discutir o que julgamos que o professor deveria ponderar ao focar o desenvolvimento das habilidades orais na L2, especificamente considerando as particularidades do contexto bilíngue.

Ressaltamos a importância do distanciamento tanto das abordagens de ensino e métodos aplicados em aulas instrucionais de idioma quanto do aprisionamento a determinadas práticas pedagógicas (muitas vezes doutrinárias), em favor de reflexões linguísticas, cognitivas e biológicas sobre todo o processo de aprendizagem. Esse complexo processo, ao ser encarado a partir do engajamento, do planejamento e do *feedback*, tem mais chances de promover a oralidade em aula de L2 no contexto bilíngue como um subproduto natural, e não como receita de bolo.

O entendimento da relação entre o cérebro e a aprendizagem de L2 foi negligenciado por muitas décadas e às vezes ainda é. No entanto, atualmente, tem-se observado que as pesquisas sobre a aprendizagem em contextos bilíngues começam a promover um diálogo entre os conhecimentos advindos das neurociências e das práticas em sala de aula baseadas em evidência.

Esperamos ter contribuído para a reflexão ao trazer aqui uma discussão sobre as bases linguísticas e cognitivas da oralidade na L2, ressaltando a complexidade intrínseca ao processo. Procuramos apontar também os benefícios de intervenções pedagógicas que, embora não sejam receitas para a produção oral, no cômputo geral estão ligadas a elementos importantes envolvidos no processo e podem promover o desenvolvimento dessa tão desejada habilidade de modo mais natural.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

DEHAENE, S. *How we learn: why brains learn better than any machine... for now*. New York: Penguin, 2020.

ELLIS, N. Implicit and explicit language learning: their dynamic interface and complexity. In: REBUSCHAT, P (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 3-23.

- FINGER, I.; BRENTANO, L.; FONTES, A. B. A. L. Neurociências, psicolinguística e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século 21. In: MAIA, M. (org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 197-220.
- FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 18, n. 3, p. 299-323, 1996.
- HASSANZADE, M.; NARAFSHAN, M. H. A study on input quality and second language grammar achievement in young children. *International Journal of English Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 70-82, 2016.
- LEVELT, W. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press, 1989.
- MARCELINO, M. Considerations on the role of input in L2 acquisition: ELT and bilingual contexts. *Revista Intercâmbio*, v. 37, p. 76-97, 2018.
- MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-72.
- ORTIZ-PREUSS, E. Produção de fala bilíngue: o processo de seleção lexical. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. (org.). *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas: Pontes, 2018. p. 83-115.
- SKEHAN, P. Second language acquisition research and task-based research. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (ed.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 17-30.
- SLABAKOVA, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Core Linguistics, 2016.
- SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- WEISSHEIMER, J.; CALDAS, V. The effects of implicit and explicit classroom feedback on bilingual speech production. *ProLinguística e Educação*, v. 15, n. 2, p. 198-211, 2020.

Linguagem em diferentes áreas do conhecimento na Educação Bilíngue

Maria Cristina Meaney

Doutoranda em linguística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atua principalmente nos temas Educação Bilíngue, produção de material didático para o ensino de língua inglesa, desenvolvimento de currículo integrado, argumentação e formação de professores. Foi professora e coordenadora pedagógica em escola de idiomas e professora de cursos de extensão na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da PUC-SP. Professora de inglês polivalente em escola bilíngue, produz materiais didáticos em inglês para escolas particulares bilíngues e não bilíngues e orientações para professores de escolas públicas em parceria com secretarias de Educação e instituições do terceiro setor. Presta consultoria na formação de professores de inglês em instituições públicas e particulares. Participa do Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar) e de seus projetos, como o Programa Digitmed, que propõe alternativas de atuação escolar e desenvolvimento curricular por meio do uso de múltiplas mídias em práticas colaborativas e multidisciplinares.

Linguagem em diferentes áreas do conhecimento na Educação Bilíngue

1. Introdução

A aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas e componentes curriculares é uma preocupação em contextos de Educação Bilíngue. Tal preocupação advém da crítica de que, em muitos desses contextos, os conteúdos de diversas disciplinas são tematizados de maneira superficial em abordagens que priorizam o ensino de uma língua estrangeira, desconsiderando os objetivos específicos dessas matérias. Dessa forma, os componentes curriculares aparecem como pano de fundo para a implementação de metodologias de ensino de língua estrangeira que se baseiam tradicionalmente na aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas. Estas, ordenadas em sucessivos “níveis de proficiência”, conduziriam o estudante ao aprendizado da “língua-padrão”.

Esse modo de organização curricular pauta-se pela falaciosa separação entre linguagem e conteúdo e pela hierarquização da primeira sobre o último em contextos de Educação Bilíngue. É possível constatar essa separação em propostas que se pretendem integrativas, como *Content-Based Language Teaching* (CBLT) (LYSTER, 2018) ou mesmo *Content-Based Instruction* (CBI) (SNOW; BRINTON, 2017). Embora possam argumentar de maneira contrária, a forma como se autodenominam evidencia a indicação de conteúdos como pilar para a construção de seu objetivo maior: o ensino de uma língua adicional.

Até as ditas abordagens *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) pressupõem a integração de algo que está, a princípio, separado. Assim, objetivos de ensino-aprendizagem de linguagem baseados nos “níveis de proficiência” antes mencionados são traçados em paralelo a objetivos de ensino-aprendizagem de outros componentes curriculares. Na prática, observa-se a priorização do ensino da língua adicional, com sua consolidada progressão de conteúdos e arcabouço de “melhores práticas”.

A primeira e mais facilmente observável consequência disso é o pouco rigor no tratamento dos componentes curriculares quanto a seus objetos de ensino e usos, sejam eles conceitos, procedimentos ou modos de interação e registro. Freire adverte que “ensinar exige rigorosidade metódica” (FREIRE, 2011, p. 28). Isso implica uma busca constante de aproximação dos objetos do conhecimento que não se confunde com a memorização mecânica de conteúdos. Ao contrário, obriga a sempre questionar interpretações e implicações dos saberes curriculares. Mesmo quando valorizada, essa rigorosidade metódica na Educação Bilíngue é frequentemente esperada apenas nas disciplinas ministradas na língua de nascimento.

A segunda consequência, mais basilar, é a dissociação do que é, em uma perspectiva de linguagem como prática humana, indissociável. Em sua busca por compreender e explicar as origens do pensamento e da linguagem, Vigotski (2005) esclarece que estes são mutuamente ligados pelo significado das palavras – ou conceitos, como ele os coloca – e se formam em meio às interações sociais. Estão, portanto, em constante evolução ou transformação nos sujeitos e na sociedade. Dissociar conteúdos e linguagem resulta na separação entre conhecimento e práticas sociais e distancia a escola do mundo fora dela. Conteúdos são tratados como conceitos engessados, apartados de sua construção histórica, social e cultural, sujeitos à simples assimilação.

Criticando esse modo encapsulado de tratar o conhecimento na escola que induz muitas vezes a interpretações enganosas, Engeström (2002) e Liberali (2019) propõem que os objetos do conhecimento sejam investigados a partir das atividades humanas. Ou seja, seriam problematizados a partir de contextos reais de uso, mediados pela linguagem. Nessa perspectiva, o conhecimento é tomado em seu caráter vivo e inacabado. Pode ser vivenciado, criticado, sistematizado e transformado no processo de ensino-aprendizagem.

Neste capítulo, proponho uma forma de trabalho em três diferentes áreas do conhecimento que procure superar a problemática da separação entre linguagem e conteúdos. Para isso, discuto na próxima seção a relação entre atividade humana, linguagem e conteúdos. Na seguinte, sugiro uma organização curricular pautada em práticas sociais que trabalhe conteúdos e linguagem de maneira indissociável e procuro indicar possibilidades para esse modo de organização em ciências da natureza, matemática e ciências humanas. Por fim, teço algumas considerações sobre a relevância dessa discussão para a Educação Bi/Multilíngue.

▮ 2. Atividade humana, linguagem e conteúdos

A atividade humana é extremamente complexa, assim como os seres humanos. Em cada ação que realizam, acionam, mesmo que inadvertidamente, saberes, crenças, desejos e intenções utilizando-se dos meios de que dispõem em cada situação. Toda essa articulação se constrói e se materializa na linguagem. Por isso, a linguagem precisa ser compreendida em toda a sua potencialidade de significação e, portanto, para além do verbal. Como explica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 61):

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

Em cada ação humana, a linguagem assume contornos singulares e irrepetíveis, que orquestram uma gama enorme de recursos e procedimentos de significação que Kress (2010) chamou de *design*. No entanto, é possível perceber similaridades ou tecer generalizações sobre a linguagem quando tratamos de conteúdos específicos ou atuamos em determinada área. Como pontuam Dunker e Thebas (2019, p. 11), “todo e qualquer conteúdo que aprendemos vem junto com uma forma de escutar e de dizer”.

De fato, não há conteúdo sem uma linguagem que o materialize. Quando percebemos semelhanças entre situações comunicativas, seja no contexto, nos atores e nos recursos envolvidos, seja no conteúdo e no objetivo da interação, podemos observar regularidades na linguagem produzida. Por apresentarem regularidades de organização, temática e função, esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) são chamados gêneros do discurso. Eles circulam nas diferentes esferas da vida social, assim como nas diversas áreas do conhecimento. É nelas, portanto, e não nas aulas de línguas, que precisam ser explorados, já que seu uso corporifica o próprio aprendizado.

Essa ideia está presente também na BNCC, que concebe o processo de aprendizagem em cada área do conhecimento como um tipo específico de letramento (científico e matemático). Nesse sentido, aprender determinado conteúdo é participar de práticas sociais de linguagem em que ele circula. O processo de ensino-aprendizagem pode se organizar, então, pela vivência, análise e reflexão crítica sobre essas práticas, para posterior construção de novos modos de participação, mais conscientes e posicionados.

A próxima seção descreve esse processo com base na Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000) e traz possibilidades de trabalho em três áreas do conhecimento: ciências da natureza, matemática e ciências humanas.

3. Organizando a prática nas diferentes áreas

Organizar o ensino sob a premissa da inseparabilidade entre conteúdos e linguagem implica tomar por base as práticas humanas em que esses conteúdos são acionados e imergir nelas. A Pedagogia dos Multiletramentos – que pretende superar abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem apostando no engajamento crítico por meio da expansão e negociação de uma multiplicidade de modos de significar – chama essa etapa do processo de ensino-aprendizagem de prática situada (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000). A experimentação de uma prática humana em contexto específico nos leva a articular nossos saberes, crenças e intencionalidades de maneira integral. Essa imersão na realidade (LIBERALI, 2020)

nos permite compreender nossas limitações e potencialidades e aponta para necessidades reais de aprendizagem.

Buscando superar nossas limitações e uma compreensão superficial, observamos outras práticas, investigamos, experimentamos, consultamos especialistas, lemos e, a partir disso, produzimos esquemas e definições e desvendamos regras, modos de articulação e funcionamento desses conceitos. Isso permite que haja um ganho cognitivo e que se construam argumentos consistentes acerca deles, para além de hipóteses e opiniões formuladas a partir da vivência inicial. Essa instrução evidente (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000) considera os conhecimentos historicamente construídos e favorece o desenvolvimento da metacognição, já que implica uma reflexão sobre o que sabemos.

Entretanto, é importante também questionar o modo como os conhecimentos foram produzidos, sua aplicabilidade e suas limitações nas práticas vivenciadas e analisadas. Conhecer as condições de sua produção e transmissão ao longo do tempo, observar um mesmo fenômeno por outra ótica e entender diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto são estratégias que auxiliam os estudantes a compreender os valores e interesses imbricados no que aprendem. Assim, eles podem se posicionar sobre si de maneira menos ingênua. Esse enquadramento crítico (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000) é essencial para que decidam conscientemente que uso querem fazer desses conhecimentos em novas práticas.

Surge então a possibilidade de uma prática transformada (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000), a produção de uma ação de linguagem que evidencie o conhecimento produzido e o posicionamento tomado de modo a afetar positivamente um espaço, uma comunidade ou a si mesmo. Essa ação pode ser uma releitura ou retorno ao gênero ou prática que deu início à proposta didática. Pode também se concretizar em uma ação de intervenção ou divulgação que acione os conhecimentos construídos. Nesse caso, é preciso refletir novamente sobre a orquestração de recursos que concretizam essa nova ação.

O limite entre as ações sugeridas pela Pedagogia dos Multiletramentos é tênue e elas com frequência aparecem entrelaçadas. Outras vezes se repetem ao longo do processo que retorna à prática inicial, propõe novas reflexões, busca outros pontos de vista e cria outros modos de agir. O essencial é garantir que haja espaço na organização curricular para que essa dinâmica ocorra.

A seguir, apresento possibilidades de trabalho nessa perspectiva em diferentes áreas. Entretanto, é importante lembrar que as práticas humanas não se organizam em disciplinas ou áreas do conhecimento, como na escola. Por isso, tomá-las como base para a organização curricular permite trabalhar de modo interdisciplinar, o que pode ser viabilizado com a colaboração de outros profissionais da escola.

3.1. A linguagem na área de ciências da natureza

A área de ciências da natureza é frequentemente reconhecida pelo caráter investigativo de suas práticas. Por isso, é comum encontrar textos que têm perguntas como título e que se propõem a responder a elas com definições e exemplos. Investigações costumam partir da observação de fenômenos naturais e buscam explicá-los por meio de demonstrações, experimentos ou generalizações. As relações e implicações desses fenômenos para a vida social, porém, nem sempre são problematizadas.

A BNCC sustenta que o letramento científico “envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 317), enfatizando sua importância para o pleno exercício da cidadania e da ética. Na prática, o letramento científico envolve: a definição de problemas, proposta neste capítulo como prática situada; o levantamento, a análise e a representação dos fenômenos observados, ou seja, uma generalização ou instrução evidente; a comunicação e a intervenção, com vistas à produção de uma mudança social que vise o bem comum (prática transformada).

Essa é uma formação que se dá ao longo de toda a Educação Básica. Os objetos do conhecimento, por meio da linguagem que os organiza e veicula, podem ser revisitados em contextos diversos, com objetivos educacionais e graus de complexidade diferentes. Essa construção de conceitos e seus modos de dizer, escutar, ler, desenhar, entre outros, não se esgota em uma ou outra série. Por isso, é preciso vivenciar as práticas de linguagem na área em sua complexidade e jogar luz apenas sobre aspectos relevantes para a resolução dos problemas levantados e adequados ao momento de desenvolvimento do grupo. Dito de outra forma, a prática situada

deve promover uma vivência integral, acionando saberes, valores e emoções. A instrução evidente busca focalizar apenas alguns aspectos envolvidos na experiência.

Debates, comunicações em eventos acadêmicos ou revistas especializadas, reportagens, vídeos em canais de divulgação científica no YouTube e experimentos científicos são algumas das práticas de linguagem que circulam nessa área. Elas articulam ações de leitura, escrita e uso da oralidade, além de outros recursos de significação não verbais, de modos diferentes. Envolver os estudantes em uma variedade de práticas ao longo da escolaridade amplia suas possibilidades de articulação dos conhecimentos.

Tomemos o experimento científico como exemplo de prática na área. A partir da vivência de uma situação-problema – uma fruta que apodrece; um aluno doente; a falta de chuvas; uma notícia sobre intoxicação alimentar –, podemos propor um experimento que ajude a compreender por que ou como o problema ocorre. Embora cada experimento esteja voltado para a compreensão de certo problema e acesse conteúdos específicos, a estrutura desse tipo de investigação apresenta certa regularidade, que se corporifica na linguagem, tanto na organização textual como nos recursos linguísticos acionados, conforme resume o quadro a seguir.

Quadro 1

REGISTRO DE EXPERIMENTO CIENTÍFICO E SEUS ASPECTOS LINGUÍSTICOS

Organização textual	Recursos linguísticos
Pergunta investigativa	Estrutura, pertinência e qualidade da pergunta.
Hipótese	Verbos e advérbios que indicam dúvida; uso do futuro.
Listagem de materiais	Vocabulário específico; numerais; singular e plural de substantivos; ilustrações.
Procedimentos	Uso do imperativo em instruções; marcadores de sequenciamento temporal; ilustrações.
Observação	Uso do presente ou pretérito; linguagem descritiva; desenhos.
Conclusão	Uso do presente; produção de síntese.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao longo da escolaridade, os estudantes conduzem diversos experimentos e se envolvem nesse modo de investigação. O domínio de tais procedimentos implica o domínio da linguagem que os materializa, o que deve ocorrer ao final de determinado período. Em momentos oportunos, algum aspecto linguístico, incluindo a própria organização textual, precisa ser tomado como parte da instrução evidente, pois se constitui em um procedimento da área. Na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização, pode ser oportuno trabalhar com listas de materiais e quantidades. É possível problematizar com os estudantes as consequências de trocar um material por outro ou de errar a quantidade de um deles, estimulando a reflexão crítica, e, em seguida, permitir que comuniquem o que aprenderam à comunidade, sensibilizando-a com ilustrações, vídeos ou conversas. Em outras etapas da escolarização, outras escolhas seriam feitas.

Embora sejam normalmente atreladas às ciências da natureza, todas as áreas do conhecimento, enquanto ciências, realizam investigações científicas. Desse modo, em matemática, por exemplo, o quadro 1 pode ser utilizado na investigação de medidas, como o peso de lixo gerado na escola ou a capacidade de diferentes embalagens, e os resultados, divulgados por meio de gráficos ou infográficos como parte de campanha em favor da sustentabilidade.

3.2. A linguagem na área de matemática

Apesar dos avanços didáticos alcançados nas últimas décadas, o foco do ensino de matemática ainda recai sobre o domínio de cálculos, conceitos e técnicas, e não sobre seus usos e implicações para a vida fora da escola. A matemática é comumente vista e praticada na escola como um ensino de cálculos, conceitos e técnicas sem vínculo com a vida fora da escola. Algumas tentativas de conectá-la à realidade esbarram na artificialidade, como no caso dos problemas matemáticos (*word problems*), e não conseguem engajar os estudantes de maneira significativa. Por outro lado, é tida como uma disciplina de grande importância, o que pode ser fonte de angústia para muitos deles.

Com um código próprio, a matemática muitas vezes parece ser uma abstração. No entanto, de acordo com a BNCC, o letramento matemático almeja desenvolver nos estudantes o pensamento lógico, fundamental para “a compreensão de fenômenos, a construção

de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos” (BRASIL, 2017, p. 261). Por isso, o letramento na área precisa estabelecer sólidos vínculos com as práticas humanas.

De fato, a matemática está fortemente presente em nossas práticas. Problemas da vida real – como o poder de compra de uma mesada ou do salário mínimo, a troca do piso de um apartamento, a eleição de um representante de sala, a contradição de dados emitidos por diferentes fontes – podem ser mais bem compreendidos e solucionados por meio dos recursos que ela nos oferece. Por outro lado, um domínio muito superficial desses recursos inviabiliza a identificação de notícias enganosas, a organização das finanças, a compreensão das implicações de dados estatísticos, entre outras tantas dificuldades.

O trabalho com orçamentos, por exemplo, pode ser disparado pela imersão em diversas práticas, adequando esse conteúdo à faixa etária e aos objetivos pedagógicos da série. O importante é não simplificar as situações de modo que fiquem reduzidas a um simples procedimento de cálculo. Situações da vida real impõem dilemas, exigem escolhas e abrangem muitas possibilidades de resolução, cada uma com suas implicações.

Como prática situada, é possível propor uma vivência de papéis em que um grupo de jovens com diferentes condições financeiras combina um passeio. Ela suscita uma boa discussão sobre como administrar um orçamento coletivo, sobre relações de amizade e sobre ética. A linguagem argumentativa e o pensamento hipotético são acionados na defesa de posicionamentos e sugestões: “Se formos ao cinema, não teremos dinheiro para o lanche”; “Apesar de não ter dinheiro suficiente, gostaria de ir ao passeio”; “Ela não poderá ir conosco, a menos que todos contribuam”; “Mesmo que todos contribuam, não dá para fazer tudo”.

Para além dos cálculos, planilhas e ferramentas que venham a auxiliar na tarefa, a articulação de limitações e possibilidades se materializa na linguagem. O tipo de relação que se estabelece em cada argumento, com o uso de diferentes conjunções, pode ser sistematizado, diferenciando hipóteses de concessões, por exemplo, e evidenciando soluções mais ou menos inclusivas. Essa generalização crítica favorece o desenvolvimento do pensamento lógico e da metacognição.

O trabalho proposto a partir de uma prática social envolve os estudantes em sua integralidade, permitindo que discutam valores éticos, desigualdade social e interesses, além de recursos e técnicas para organizar e calcular um orçamento. As aprendizagens construídas no processo podem culminar em uma proposta de prática transformada, como a organização de um passeio ou saída pedagógica, ou ainda em um guia de programas para todos os gostos e bolsos.

Outra possibilidade interessante de trabalho na área é a prática de jogos. Embora não se desenvolva da mesma forma, a vivência de jogos propicia o desenvolvimento do pensamento estratégico e o acesso a uma grande gama de usos de linguagem, permitindo que necessidades específicas de determinados grupos sejam sistematizadas de maneira lúdica. A ideia é buscar ou criar jogos que envolvam conteúdos específicos por meio da interação verbal. Um exemplo é a produção de um jogo do tipo “Cara a Cara” (*Guess Who*) com figuras geométricas tridimensionais. Além de promover a sistematização da categorização e descrição dessas figuras, estimula a elaboração de perguntas mais estruturadas em terceira pessoa, o que pode ser uma necessidade no trabalho com língua adicional, especialmente o inglês. Se o jogo for do tipo “Quem Sou Eu?” (*Who Am I?*), a mesma sistematização é possível com perguntas em primeira pessoa.

3.3. A linguagem na área de ciências humanas

As categorias básicas que organizam conhecimentos nas ciências humanas, como tempo, espaço e movimento, também podem ser contempladas de maneira crítica a partir da problematização da vida real. Um exemplo é a prática situada ou imersão na realidade se dar por meio da leitura de imagens de paisagens ou pessoas trabalhando, vídeos, depoimentos, notícias ou pela experimentação de pequenas performances que promovam a sensibilização e a aproximação (multissensorial) dos estudantes a situações reais.

A apresentação de diversos pontos de vista é essencial para a produção de generalizações críticas na área. A noção de ponto de vista pode vir de distintas posições no espaço, do uso de imagens tomadas de diferentes ângulos e distâncias ou da posição social do observador. O trabalho com performances tem efeito privilegiado nesse sentido, já que os estudantes assumem posições e papéis variados em uma situação da vida real.

Essas problematizações podem envolver questões de desigualdade social, de relações de trabalho, de gênero, de ocupação do espaço urbano ou rural. Descrições, comparações, discussões, representações gráficas e sínteses permitem que se façam generalizações críticas.

O uso de diferentes linguagens – oral, escrita, pictórica, cartográfica – ampliam as capacidades de percepção, leitura e representação do mundo. Cada uma dessas capacidades opera com determinados recursos de significação que os alunos podem orquestrar de maneira singular e criativa nas práticas de linguagem vivenciadas na área, produzindo o próprio *design*.

Ao estudarem a ocupação do espaço urbano, por exemplo, eles fazem uma investigação em alguns bairros, incluindo o da escola, e produzem um registro fotográfico legendado dos pontos que merecem atenção. A partir dessa prática situada, socializam seus registros em exposições orais ou improvisam uma instalação pela qual possam circular. Nesse processo de análise, buscam semelhanças e diferenças entre os bairros, problemas urbanos e soluções para eles, conveniências e inconveniências evidenciadas nas imagens. Isso lhes permite sistematizar critérios para avaliar a qualidade de vida em várias partes da cidade.

Comparando seus registros com fotografias mais antigas, podem avaliar criticamente as escolhas feitas ao longo dos anos sobre a ocupação de diferentes espaços. O enquadramento crítico é fundamental em diversos aspectos que são objeto de conhecimento da área: a ação humana, as relações sociais e de poder e mesmo como as circunstâncias espaciais e históricas influenciam a produção de conhecimento (BRASIL, 2017).

A criação de um projeto com melhorias para o bairro da escola, a elaboração de uma carta ao prefeito requisitando algum tipo de serviço ou mesmo a construção de uma maquete em meio físico ou digital são práticas que demonstrariam a transformação favorecida pelo processo vivido, seus saberes e posicionamentos. O desenvolvimento de uma campanha eleitoral para eleger um vereador do bairro é uma possibilidade de performance que trabalharia a argumentação para o convencimento do eleitorado.

O trabalho com uma diversidade de tipos de representações, textos e pontos de vista torna possível “o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas” (BRASIL, 2017, p. 352).

4. Considerações finais

Neste capítulo, procurei propor ações para superar a separação entre a linguagem e os conteúdos de três diferentes áreas do conhecimento. Partindo do pressuposto sócio-histórico-cultural preconizado por Vigotski (2005) de que pensamento e linguagem se desenvolvem mútua e continuamente em nossas práticas sociais, defendi que essas práticas sejam ponto de partida e de chegada do trabalho na escola, sobretudo nas bilíngues.

A indissociabilidade entre conteúdos e linguagem deveria ser uma premissa da Educação Bi/Multilíngue, já que esta reconhece a centralidade da linguagem nas interações humanas e a importância da vivência significativa também em línguas adicionais.

Embora a questão da relação entre linguagem e conteúdos possa parecer mais importante nas disciplinas trabalhadas em língua adicional, ela se apresenta em qualquer componente curricular e em qualquer idioma, visto que é parte de nossa condição social. Por isso, a organização curricular a partir de atividade humana (LIBERALI, 2009) pode ser aplicada a qualquer componente curricular ministrado em qualquer língua. Essa prática aproxima o trabalho didático da vida real e promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

DUNKER, C.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ENGSTRÖM, Y. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Taylor & Francis, 2010.

- LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 29-42.
- LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020. p. 13-21.
- LYSTER, R. *Content-Based Language Teaching*. New York: Routledge, 2018.
- SNOW, M. A.; BRINTON, D. *The Content-Based Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.
- THE NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000 [1996].
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Performance construindo o vir a ser: o sarau escolar como palco de desenvolvimento

Airton Pretini Junior

Mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem, bacharel e licenciado em letras (inglês) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e bacharel em comunicação social pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), é professor de inglês como língua estrangeira desde 1988. É membro do Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB), vinculado ao programa de pós-graduação em linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL) da PUC-SP, coordenador do núcleo de educação internacional de uma escola particular em Santana de Parnaíba (São Paulo), coordenando também o currículo internacional IB Diploma Programme, e professor no curso de pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. Atuou como docente no curso de pedagogia da Faculdade do Educador (Feduc) e em cursos de especialização na área de formação de professores na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da PUC-SP.

Performance construindo o vir a ser: o sarau escolar como palco de desenvolvimento

1. Introdução

Pretendemos, neste capítulo, discutir a *performance* (HOLZMAN, 1997) como conceito de desenvolvimento e também como estratégia metodológica para o ensino em duas ou mais línguas. Fundada no conceito vygotskiano do brincar (VYGOTSKY, 2007), a *performance* é a categoria metodológica que oferece zonas de desenvolvimento proximal a pessoas de qualquer idade, ou seja, oportunidades de criação e recriação das vidas presente e futura, como fazem crianças quando, no entendimento vygotskiano, brincam de ser quem não são. Alinhados a esse entendimento, apresentaremos o sarau escolar como situação pedagógica teatralizada que oferece possibilidades concretas de uso da *performance* em contextos bilíngues.

Baker (2006), citado por Salgado *et al.* (2009, p. 8045) conceitua a Educação Bilíngue como “um problema, um direito e uma fonte”: um problema linguístico, um direito básico do ser humano e uma fonte de enriquecimento cultural, de ascensão econômica e social e de aquisição de cidadania. Assim, a *performance* atua para atribuir valor e sentido à tarefa escolar, em uma perspectiva na qual ela tanto se origina na vida real como prepara para ela. Mais do que construir repertório linguístico, a *performance* apoia a construção de patrimônios vivenciais, conceituados por Megale e Liberali (2020, p. 68) como “o conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro”, contemplando

“todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais”. Ao abarcar essa multiplicidade de aspectos da experiência humana como essencial para um fazer escolar em duas ou mais línguas, pode-se vislumbrar o multilinguismo como efetiva ferramenta de promoção de justiça social e (re)construção de um possível humanismo.

Nas próximas seções, localizaremos a *performance* em sua base teórico-filosófica, descreveremos seus mecanismos de construção de repertórios e exemplificaremos sua aplicação em contextos escolares.

▮ 2. Brincando para vir a ser

Começaremos construindo um entendimento da teoria de Vygotsky sobre o brincar e seu papel no desenvolvimento e na construção de possibilidades de vir a ser. Berk (2018) explica que, na perspectiva do psicólogo russo, há sintonia e sincronicidade entre o surgimento do faz de conta na vida da criança e o início de seu processo de autorregulação. Duas características favorecem tal cenário.

A primeira relaciona-se com a ressignificação dos objetos dos “adultos” na brincadeira imaginativa – o cabo de vassoura que vira cavalo, cadeiras enfileiradas que viram avião etc. Segundo a autora, os processos mentais implicados em tais substituições são racionais e complexos, favorecendo que a criança comece a construir relações mais objetivas e, portanto, menos intuitivas com seu entorno e a “vida real” como um todo. A segunda verifica-se no fato de que, ao construir seus “papéis” para a brincadeira de faz de conta, a criança aciona e exercita seu repertório de observações das regras sociais, reproduzindo-as o mais fielmente possível e exigindo o mesmo de suas companheiras e companheiros. Se você já observou crianças brincando, deve ter ouvido conversas como: “Ô, não é assim que fica no avião! Põe uma cadeira atrás da outra!”; “Faz que nem o garçom, escreve o pedido aqui”; “Eu sou a mamãe, vocês têm que fazer o que eu mando”.

A teoria vygotskiana explica que, ao mobilizarem tais mecanismos de adequação e reprodução da realidade, as crianças “respondem às pressões externas de agir de acordo com as formas socialmente

aceitas”, tendo uma excelente “oportunidade de desenvolverem autorregulação e responsabilidade” (BERK, 2018, p. 1). Nas palavras do próprio Vygotsky (2007, p. 122),

o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que realmente é.

Holzman (2009) alinha-se a esse pensamento e o amplia ao afirmar que essa relação entre a imaginação, que é profundamente libertadora, e a regra, limitadora, é essencial para que a brincadeira atinja seu pleno potencial de desenvolvimento. Ao considerarmos a possibilidade de construção de patrimônios vivenciais (MEGALLE; LIBERALI, 2020) a partir das práticas escolares, em especial a *performance*, tal processo se estabelece como “regra e resultado”. Diferentemente da relação “regra para resultado”, na qual a regra é apenas um controle externo que pauta as ações dos envolvidos sem que estes necessariamente se impliquem em seu entendimento ou possibilidade de (re)construção, a relação regra e resultado entende que os recursos e instrumentos reguladores que cada um dos envolvidos traz para o jogo se combinam e recombina enquanto ele acontece, podendo gerar novas regras, novos comportamentos e, portanto, novas possibilidades de agir no mundo. Holzman (2009, p. 52) sintetiza tal processo da seguinte forma:

Quando brincam de escola, ou de papai e mamãe, ou Harry Potter e Dumbledore, as crianças não estão atuando em papéis predefinidos. Estão, na verdade, criando novas *performances* de si mesmas – assim como os dramaturgos, os diretores, os artistas. Elas estão criando cultura.

Consideramos importante, neste ponto, apontar que a construção conceitual feita até aqui, elaborada a partir de observações de crianças brincando, não restringe a aplicação ou o uso da brincadeira teatral à infância. Mendes (2011) e Amarante (2012), entre outros pesquisadores, realizaram estudos tendo a *performance* como recurso pedagógico tanto com adolescentes como com adultos. As estratégias pedagógicas sugeridas neste capítulo se aplicam a múltiplas idades.

3. O papel da *performance* na Educação Bilíngue

O fazer escolar é, em sua essência, uma imensa zona de desenvolvimento proximal. Alunas e alunos são, o tempo todo, convocados a estabelecer relações cognitivamente sofisticadas, fazer inferências e deduções acerca de um saber científico, por vezes fascinante, por vezes complexo, que chega a eles, na maioria das disciplinas, pronto, acabado, protegido pela camada de verdade que o método científico historicamente lhe atribui. Atuar nessa complexidade é um desafio e tanto, que se amplia para aqueles que o fazem em duas ou mais línguas ao mesmo tempo. Salgado *et al.* (2009) apoiam-se em Savedra (1994) para identificar a complexidade social, psicológica e linguística inerente ao bilinguismo. Megale (2018, p. 5) define a Educação Bilíngue como o “desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguajar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues”. Nesse sentido, viver a vida escolar em uma língua que não a de nascimento já pode ser considerado, em si, uma *performance*, visto que o estudante terá de se apropriar de modos de expressão e ação inerentes à língua adicional usada.

Soma-se a essa discussão o entendimento de Mejía e Sánchez (2020, p. 19) de que, na Educação Bilíngue, “ensinar a língua não é suficiente”. Para as autoras, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural é essencial. Tal habilidade não só é componente integral da competência comunicativa, como afirma Kramsch (1993, *apud* MEJÍA; SÁNCHEZ, 2020), mas também, de acordo com os pressupostos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2006, 2013, *apud op. cit.*), apoia o desenvolvimento de “modos sustentáveis de coexistir em sociedades multiculturais por meio do entendimento, respeito e diálogo entre diferentes grupos culturais” (MEJÍA; SÁNCHEZ, 2020, p. 20). Uma Educação Bilíngue empenhada em construir patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020) compromete-se, portanto, em ofertar ao aluno repertórios culturais variados, advindos não só da cultura das línguas trabalhadas na escola, mas também de contextos diversos.

Considerando os pontos aqui levantados e entendendo a linguagem como mediadora tanto da relação do estudante com o conhecimento científico historicamente validado quanto da constituição do humano como ser histórico, social e cultural (BAKHTIN, 1992), as questões relativas à Educação Bilíngue podem se estruturar da seguinte forma:

- Educar em duas línguas pressupõe a construção de repertórios linguísticos para a participação não só nas práticas sociais acadêmicas, próprias ao ambiente escolar, mas também em práticas mais cotidianas, notadamente no caso da língua adicional.
- Como já apontado, a escola é um “palco de construção de possibilidades de participação na vida” (PRETINI; MENDES, 2016, p. 58). A preparação desse vir a ser exige que os estudantes se imaginem em situações ainda pouco concretas para eles, por vezes pouco relacionadas com sua vida real, em um exercício que pode resultar abstrato e pouco efetivo se não bem planejado, mesmo quando estão exercendo simplesmente seu papel de alunos. Assim, os repertórios linguísticos mencionados precisam estar articulados a repertórios de postura, cultura e atitude adequados à esfera de prática social em questão.

Nesse sentido, a *performance* constitui-se como o recurso pedagógico que apresenta e mobiliza repertórios linguísticos, sociais, culturais e atitudinais para que os estudantes possam brincar de ser cientistas, jornalistas, escritores, artistas, engenheiros – enfim, brincar de ser o que sonham ser.

Em Amarante (2012), Mendes (2011) e Pretini e Mendes (2016), podemos encontrar descritores teóricos e metodológicos que orientam o uso da *performance* em atividades escolares diversas, pensando em como tais atividades, entendidas como práticas sociais, podem ser realizadas com vistas a que alunas e alunos assumam o conhecimento científico para além das relações teórico-cognitivas, tendo-o como repertório de agir na vida exercendo diversos papéis. A seguir, apresentaremos o sarau escolar como situação pedagógica teatralizada que oferece possibilidades concretas de uso da *performance* em contextos bilíngues.

4. O sarau escolar como atividade artístico-científica

Oliveira e Stoltz (2010), partindo da base teórica vygotskiana sobre o brincar como o faz Holzman (2009), tecem considerações importantes acerca do teatro como prática motivadora de aprendizagens. Reafirmando premissas já apresentadas neste capítulo, as autoras apontam alguns campos importantes de desenvolvimento e aprendizagem advindos da atividade teatral:

- O teatro é, em sua natureza, uma atividade verbo-visual que mobiliza uma grande complexidade cognitiva. Tanto em situações nas quais os alunos elaboram os roteiros como naquelas em que memorizam textos prontos, o trabalho com linguagem é denso e rico, dada a necessidade de compreender os textos, aprender a pronúncia das palavras e saber jogar com elas, mobilizando assim a atenção, a percepção e a memória e trabalhando a expressividade e a imaginação. Na Educação Bilíngue, tais operações são realizadas em duas línguas, o que intensifica ainda mais a complexidade.
- Na construção da personagem, há também de se atribuir a devida entoação dramática e carga emocional às frases para que a personagem soe convincente. Para crianças e adolescentes, a mobilização de repertórios de expressão afetiva, de postura e de atitude inerentes à atividade teatral é um exercício de profunda complexidade, simplesmente por terem um repertório vivencial ainda por construir. Nos contextos educacionais bilíngues, tal repertório vivencial é acrescentado das referências multiculturais próprias de um ambiente onde duas ou mais línguas medeiam a construção de conhecimento, adicionando mais uma camada de complexidade à atividade.
- Segundo as autoras, a elaboração da fala, da linguagem utilizada, da expressão emocional verbalizada pode propiciar conscientização e melhor compreensão da língua, das palavras e seus sentidos e significados e dos conceitos científicos. Pela linguagem tem-se acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela sociedade e socializado na escola. Além das línguas de instrução propriamente ditas, todas as áreas do

conhecimento podem, por meio do teatro, ser trabalhadas de modo atraente e interessante tanto para o aluno como para o professor.

- Ao representarem personagens, crianças e adolescentes colocam-se no lugar de outro e experimentam ocupar seu lugar no mundo de maneira plena. Assim, vivem as diferenças e semelhanças inerentes à diversidade humana e ampliam seu repertório para existir em empatia e com compreensão do outro.

A definição mais recorrente de sarau¹ o caracteriza como um espaço de convívio cultural que pode envolver dança, poesia, leitura de livros, música acústica e outras formas de arte, como pintura, teatro e comidas típicas. Considerando o exposto até aqui, o sarau escolar apresenta-se como importante estratégia pedagógica promotora de desenvolvimento e aprendizagens. Rodrigo Ciríaco, líder do grupo cultural Mesquiteiros, explica o potencial educacional do sarau como segue:

Independente da área onde o educador atua, ele pode com o sarau aprofundar a questão da leitura, da interpretação de texto e do vocabulário. Outro aspecto que o sarau trabalha muito é a questão da identidade, autoestima e do exercício de respeito. Se as crianças estão acostumadas a fazer brincadeiras, tiração de sarro e *bullying*, no sarau a gente exercita o aplauso, o encorajamento, a valorização do talento de cada um.²

A proposta apresentada neste capítulo privilegia a expressão teatral, caracterizando o sarau escolar como um conjunto de esquetes e dramatizações que procuram vincular-se a diversas áreas do conhecimento. Chamamos nosso sarau de *Living School*, e pensamos que ele pode se organizar como um evento de média duração ao qual os alunos se vinculam por interesse, conforme a estrutura sugerida no quadro 1.

1 Você sabe o que é sarau? *Revista Arara*, s/d. Disponível em: <https://arararevista.com/voce-sabe-o-que-e-sarau>. Acesso em: 26 abr. 2021.

2 GARCIA, Cecília. Pedagogia dos saraus: a construção coletiva de um sarau dentro da sala de aula. *Portal Aprendiz*, 31 out. 2019. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/10/31/pedagogia-dos-saraus-construcao-coletiva-de-um-sarau-dentro-das-salas-de-aula>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SUGESTÃO DE ESTRUTURA DE SARAU ESCOLAR

LIVING SCHOOL		
Opção	Descrição	Disciplinas envolvidas
<i>Living Musicals</i>	Alunos escolhem pequenos trechos e cenas de musicais que apreciam e os encenam.	Inglês Música Teatro
<i>Living Thespian</i>	Alunos escolhem cenas de peças ou minipeças para encenarem.	Inglês Teatro Literatura
<i>Living Literature</i>	Alunos escolhem trechos de livros, histórias mitológicas, contos e produzem versões dramatizadas.	Inglês Teatro Literatura
<i>Living History</i>	Alunos escolhem situações históricas e produzem versões dramatizadas.	Inglês Teatro História
<i>Living Science</i>	Alunos escolhem momentos importantes de descobertas científicas em diversas áreas e produzem versões dramatizadas. Podem também escolher uma questão contemporânea relevante e problematizá-la por meio de dramatizações.	Inglês Teatro Física Química Biologia Geografia Sociologia

Cabe destacar que, em qualquer uma das modalidades propostas, o trabalho pode ser desenvolvido em qualquer uma das línguas de instrução usadas na escola. O inglês é utilizado aqui apenas como exemplo.

5. Construindo performances para o sarau escolar

Considerando o exposto anteriormente, entendemos que os textos devem ser a prioridade na fase inicial do trabalho. Dada a natureza interdisciplinar da atividade *Living School*, sugerimos que se realize como trabalho conjunto entre as áreas, envolvendo:

- Sequência de trabalho linguístico com o gênero texto dramático, para que os alunos reconheçam suas características e possam tanto escolher bons textos como produzir os seus.
- Pesquisa e curadoria de fontes, com supervisão dos professores das áreas envolvidas.
- Escritas de esquetes dramáticos, com supervisão do professor de língua e dos professores das áreas envolvidas.

Ou

- Escolha de *scripts* já prontos e primeiras leituras.

A *performance* é uma modalidade de brincadeira teatralizada. Isso quer dizer que, assim como fazem os atores, os participantes de *performances* escolares precisam preparar-se para atuar, elaborando e decorando seus *scripts* e ensaiando sua atuação. O quadro 2 propõe uma organização passo a passo da construção da *performance*, articulando os diversos repertórios necessários para a tarefa.

Quadro 2

EXEMPLO PRÁTICO DE ENCAMINHAMENTO DE PERFORMANCE

Objetivo da tarefa	Alunos atuando em <i>performances</i> , como parte do sarau escolar <i>Living School</i>
1ª passo: compreensão da participação em <i>performances</i> como prática social	<p>Atributos do papel – fase 1 Os grupos assistem ao vídeo e leem as dicas elaboradas pela equipe do Videomaker (https://www.videomaker.com/article/c18/17817-rehearsing-with-actors; acesso em: 26 abr. 2021) sobre como preparar-se para representar papéis e como o diretor pode apoiar o trabalho do ator. As principais orientações são anotadas, discutidas e acordadas com o grupo. Cada grupo pode tanto decidir sobre a atribuição de papéis, inclusive o de diretor, como escolher trabalhar colaborativamente em todas as instâncias de produção.</p> <p>Atributos do papel – fase 2 O diretor artístico Lou Stein compartilha em vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=pqeQ7D_A7UU; acesso em: 26 abr. 2021) informações importantes sobre como organizar a produção e preparar-se para as <i>performances</i>. Mais uma vez, cada grupo observa e discute as orientações e decide colaborativamente as responsabilidades conjuntas e de cada membro.</p>

Objetivo da tarefa	Alunos atuando em <i>performances</i> , como parte do sarau escolar <i>Living School</i>
2º passo: <i>table read</i> (performance diagnóstica)	<p>Com os textos prontos ou escolhidos, os grupos fazem as primeiras leituras. É importante que essas <i>performances</i> diagnósticas sejam gravadas, analisadas e discutidas pelo grupo, que colaborativamente vai encontrando possibilidades de melhorar o trabalho.</p>
3º passo: coleta de referências para construção de <i>performances</i>	<p>Os grupos buscam referências para a construção das <i>performances</i>. Algumas possibilidades são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para os grupos que trabalharão com <i>Living Musicals</i> e <i>Living Thespian</i>, vídeos com <i>performances</i> já feitas dos textos musicais e teatrais escolhidos. • Para os grupos que trabalharão com <i>Living Literature</i>, filmes e vídeos de montagens teatrais já feitos, tendo o texto literário ou a história mitológica como referência. • Para os grupos que trabalharão com <i>Living History</i> e <i>Living Science</i>, há um desafio complementar, que é o fato de as personagens não serem ficcionais. Nesse caso, sugerimos: <ul style="list-style-type: none"> ▸ vídeos de entrevistas com as personagens; ▸ vídeos de canais como History Channel e Discovery Science contendo dramatizações das situações históricas escolhidas; ▸ leitura de perfis pessoais de personagens históricas. <p>É importante que, após o levantamento, os grupos definam as referências a serem usadas e criem uma metodologia de estudo e registro, de modo que o material contribua efetivamente para a construção de <i>performances</i>. Algumas categorias interessantes para esse estudo e registro são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestos e expressões faciais; • expressões de emoção; • características físicas marcantes; • tom de voz e velocidade de fala; • marcas linguísticas regionais. <p>A seguir, os grupos definem o perfil que orientará a construção de cada personagem e que funcionará como uma pauta avaliativa do trabalho dos atores. Tal decisão ajudará meninas e meninos a terem um foco claro durante os ensaios. É muito importante que todas essas definições sejam amplamente compartilhadas em cada grupo, para que todos possam colaborar.</p>

Objetivo da tarefa	Alunos atuando em <i>performances</i> , como parte do sarau escolar <i>Living School</i>
4º passo: ensaios preliminares	<p>Nessa fase, é esperado que as <i>performances</i> comecem a apresentar os resultados das pesquisas feitas no 3º passo, com as interpretações das personagens ganhando contornos mais definidos.</p> <p>Um exercício interessante é comparar a realização nessa fase com o que foi produzido na <i>performance</i> diagnóstica, para que os envolvidos percebam como a pesquisa apoia o trabalho do ator. Algumas discussões importantes são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • marcação de cena (a posição dos atores no palco); • ajustes na pauta avaliativa elaborada no passo anterior; • ideias sobre figurinos, objetos de cena, recursos audiovisuais; • divulgação das <i>performances</i>. <p>Como indicado no 1º passo, o grupo pode tanto atuar colaborativamente nessas instâncias como ter membros dedicados a cada função.</p>
5º passo: ensaios finais	<p>Os ensaios finais se caracterizam pela preocupação em tornar a <i>performance</i> cada vez mais próxima de seu formato final. Professores e colegas observam e comentam. Participantes registram essas contribuições e ajustam seu trabalho de acordo com elas. É importante que haja boa articulação entre o trabalho dos atores, figurinos, objetos de cena e recursos audiovisuais, para que todos os potenciais problemas sejam identificados e corrigidos nessa fase.</p>
6º passo: <i>performances</i>	<p>Os grupos apresentam as versões finais de seu trabalho. Fica a critério das equipes e da escola decidir se as apresentações terão público e, se sim, como este se caracteriza (só os participantes do <i>Living School</i>, os colegas da série ou do segmento, as famílias etc.).</p>

Fonte: baseado em Amarante (2012, p. 61).

Neste ponto, consideramos relevante retomar a definição de *performance* como brincadeira teatralizada e a categoria metodológica que oferece zonas de desenvolvimento proximal a pessoas de qualquer idade, ou seja, oportunidades de criação e recriação das vidas presente e futura, como fazem crianças quando, no entendimento vygotkiano, brincam de ser quem não são. Dois motivos convidam a essa retomada.

O primeiro é ressaltar a importância de prever vários momentos de prática sistematizadora, focando tanto a expressão linguística como a construção das personagens e os aspectos de atitude, postura e representação. O 4º passo, a fase dos ensaios preliminares, pode assumir um caráter de *role play*, como explicado a seguir.

Via de regra, *role plays* são conduzidos com o apoio de um roteiro, por vezes físico (impresso em papel, por exemplo), ao qual os alunos podem se referir para garantir sua participação. Por meio dos *role plays*, criam-se condições para que os estudantes compreendam, memorizem, interpretem e produzam os textos que são foco da atividade. Como é esperado em uma *performance* teatral, os ensaios finais e a *performance* final devem dispensar o uso dos roteiros, tendo os alunos se apropriado dos textos a serem usados durante a atividade e também dos repertórios de atitude e postura. Assim, é possível planejar mais sessões ou ensaios, com mais *role plays*, antes da *performance* final.

O segundo motivo é relembrar, talvez insistir, que os estudantes envolvidos no projeto estão brincando: brincando de interpretar outras pessoas, brincando de assumir papéis algo distantes de sua realidade imediata, brincando, enfim, de ser quem não são. Cabe aqui chamar a atenção ao fato de que a figura do professor aparece de maneira bem secundária no quadro descritor do processo. Tal decisão tem um propósito claro: retomando Berk (2018), ao construir seus “papéis” para a brincadeira de faz de conta, a criança aciona e exercita seu repertório de observações das regras sociais, reproduzindo-as o mais fielmente possível e exigindo o mesmo de suas companheiras e companheiros. Nesse sentido, entendemos que, ao considerar a *performance* como lócus de desenvolvimento de autonomia e agência, a intervenção do adulto precisa ser ajustada a um mínimo necessário – para quando os repertórios de autorregulação dos envolvidos mostrarem-se insuficientes para que a atividade se realize. Enquanto a atividade estiver sendo encaminhada, nossa sugestão é: deixem as meninas e meninos brincarem. Elas e eles saberão escolher os tons certos de seriedade e leveza. Quanto mais forte e autenticamente viverem a intensidade dos eventos dramáticos envolvidos na atividade sugerida, mais concretamente poderão construir patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020) de repertórios culturais amplos, de autonomia e de autorregulação.

6. Considerações finais

É fato que, da forma como apresentadas, as sugestões de procedimentos de coleta de repertórios e de construção de *performances* pareçam estar mais alinhadas com o que Holzman (2009) chama de atividade com regra para resultado, ou seja, como parte de uma espécie de “manual do professor”. Se essa for a percepção na primeira leitura, ou nas primeiras tentativas de realizar *performances* com seus alunos, não há problema. No entanto, a presença das referências bibliográficas, das quais inclusive colegas queridos fazem parte, indica que este trabalho é, na verdade, um exemplo de atividade com regra e resultado, ou seja, gera novos repertórios e novas possibilidades de agir a partir de conhecimento já produzido. É, enfim, uma *performance*, que traz consigo o desejo de que muitas outras *performances* e brincadeiras e novas formas de agir e ser no mundo se produzam com inspiração nela.

Referências bibliográficas

- AMARANTE, G. B. M. F. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para adolescentes. In: CANO, M. R. O. (coord.); LIBERALI, F. C. (org.). *Inglês*. São Paulo: Blucher, 2012. p. 57-68. (*A reflexão e a prática no ensino*, v. 2).
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERK, L. E. The role of make-believe play in development of self-regulation. *Encyclopedia on Early Child Development*, 2018. Disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/4978/the-role-of-make-believe-play-in-development-of-self-regulation.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- HOLZMAN, L. *Schools for growth: radical alternatives to current educational models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Especialist*, v. 39, n. 2, 2018.

- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.
- MEJÍA, A. M.; SÁNCHEZ, I. T. Teaching language is not enough: towards a recognition of intercultural sensitivity in bilingual teaching and learning. In: SALDAÑA, H. C. (org.). *Aportes a la Lingüística Aplicada y el Bilingüismo*. Cali: Redipe, 2020.
- MENDES, N. *Performance no ensino de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, n. 36, p. 77-79, 2010.
- PRETINI, A. J.; MENDES, N. E. Jogar, brincar e atuar no palco da sala de aula: criar tarefas baseadas em *performance*. In: CANO, M. R. O. (coord.); LIBERALI, F. C. (org.). *Inglês: linguagem em atividades sociais*. São Paulo, Editora Edgard Blucher, 2016. p. 57-72. (*A reflexão e a prática no ensino*, v. 2).
- SALGADO, A. C. P. *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8042-8051.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A leitura literária em contextos bi/multilíngues

Vivian Maria Marcondes

Doutoranda no programa de pós-graduação em linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem pela mesma instituição e graduada em pedagogia pelas Faculdades Associadas do Ipiranga (UNIFAI). É também pós-graduada em fundamentos do ensino da matemática pela Mathema e em psicopedagogia pela Universidade Metodista. Desenvolve pesquisas sobre literatura infantil e a formação de leitores e atua há 25 anos como professora em escolas das redes particular e pública do estado de São Paulo. É formadora de professores em cursos de extensão universitária na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da PUC, no Instituto Singularidades e em assessorias, cursos diversos e palestras, com enfoque especial em letramento literário, literatura infantil, desenvolvimento da competência leitora e formação do produtor textual na esfera escolar.

A leitura literária em contextos bi/multilíngues

1. Introdução

Podemos afirmar, com total convicção, que os livros literários fazem parte do universo escolar. No entanto, não é possível asseverar o mesmo sobre a literatura. Em geral, os livros literários, no espaço escolar, passam por um processo de reificação. Nesse processo, são desempossados de seu caráter artístico e categorizados como paradidáticos.

Analisando brevemente a palavra “paradidático”, temos o prefixo “para”, que pressupõe uma relação de semelhança ou proximidade, e o adjetivo “didático”, cujos significados relacionam-se a instruir, facilitar a aprendizagem (como recurso), proporcionar a instrução. Sob essa perspectiva, os livros são transfigurados em materiais escolares, com uma intencionalidade pedagógica específica, predeterminada. Assim, têm por função a explicitação ou exemplificação de conceitos escolares, servindo de recursos para o ensino de certos conteúdos.

A escolha de títulos paradidáticos como recurso/material escolar pode estar ancorada em diferentes aspectos que não o literário: livros para estudo de gêneros, para exploração de determinada temática, para ampliação de vocabulário, para a obtenção de respostas a questões sobre um assunto específico (para citar algumas das “funcionalidades” a eles atribuídas). Em todos os aspectos citados, a exploração se detém em elementos metalinguísticos: centra-se

muito mais na forma do que no conteúdo, restringindo-se ou anulando-se, entre outros fatores, os efeitos de sentidos – subjetivos – que suscitam ou poderiam suscitar.

Ao ancorar a escolha dos livros – e, por conseguinte, o acesso dos estudantes – aos fatores não literários, promove-se a “escolarização” da leitura (COLOMER, 2003; EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011; SOARES, 2011; GERALDI, 2013b), a “pedagogização” da leitura/do letramento (LOIS, 2010; STREET, 2014), a “didatização” da leitura (BRITTO, 2015).

Intrínseco à metodologia de exploração metalinguística dos livros encontra-se, geralmente, o modelo de avaliação quantitativa da compreensão leitora – como se fosse possível mensurar as compreensões e os encantamentos que o livro suscita. Desconsidera-se, nesses instrumentos de verificação e aferição, que um livro pode desencadear leituras múltiplas, uma vez que, de acordo com Queirós (2019, p. 76), “cada sujeito adjetiva a palavra conforme a sua experiência ou a sua falta. Por ser assim, o leitor vai além do texto e dialoga com o escritor”.

Considerando que a escola é um espaço privilegiado para a formação de leitores – pelo acesso aos livros, pelo tempo de permanência diária no ambiente, pela presença de diversos potenciais leitores, pela possibilidade das conversas literárias, entre outros motivos –, torna-se premente transformar as práticas escolares, ressignificando as atividades de leitura. Urgem, então, uma mudança de paradigma em relação à presença da literatura em contextos escolares e uma ressignificação das “aulas” de leitura.

Assim, este capítulo se organiza da seguinte forma: uma seção teórica, subdividida em duas partes, em que serão abordados dois paradigmas de leitura, o monológico e o dialógico; uma seção que aproxima a teoria da prática em sala de aula, dividida em três subseções (cada uma exemplificando um “fazer literário” no contexto bi/multilíngue); e uma breve seção com considerações finais.

2. A leitura no contexto escolar: paradigmas

O primeiro passo para que a mudança de paradigma de leitura que almejamos aconteça é refletir sobre que intencionalidades

determinam nossas escolhas literárias; quais conceitos, crenças e teorias ancoram os fazeres em sala de aula; e quais práticas organizam os eventos de leitura propostos.

Nenhum evento de leitura no espaço escolar, por mais corriqueiro que seja, acontece (ou deveria acontecer) sem que a intencionalidade esteja determinada. São as intencionalidades que estabelecem a escolha de um paradigma e não de outro – de acordo, justamente, com os conceitos, crenças, teorias e práticas que abrangem.

Exploraremos, a seguir, dois deles: o paradigma monológico de leitura, que com frequência se faz presente no contexto escolar, e o paradigma dialógico de leitura, que traz em seu cerne a resignificação da literatura que propomos, aspiramos e necessitamos para que a leitura deixe de ser uma atividade escolar e reconquiste o *status* de manifestação artística – a literatura como arte da palavra (BRITTO, 2015).

2.1. Paradigma monológico de leitura

Em um paradigma monológico de leitura – geralmente o arquétipo que se encontra nas chamadas “aulas de leitura”, bem como nos materiais utilizados pelos estudantes (textos, livros) –, a literatura não se constitui naquilo que Antonio Candido (2017) classificou como um bem incompressível, uma necessidade universal; estatui-se, majoritariamente, como uma atividade escolar. Para o professor, sociólogo e crítico literário, a literatura se configura como uma “manifestação de todos os homens em todos os tempos [...], força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2017, p. 176).

Corroborando as ideias de Candido, Britto (2015, p. 67) ressalta que “uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se faz na e pela escrita”. Tanto na proposição de Candido (2017) como na de Britto (2015), é perceptível uma aproximação com as teorias de Bakhtin/Volochínov (2009, p. 99): “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. No entanto, em um paradigma monológico, a presença de textos literários no contexto escolar geralmente se apresenta atrelada a uma atividade paradidática. O texto se configura, via de regra, como pretexto para a exploração de determinado objeto de estudo – por exemplo, a localização de informações ou palavras de certas classes gramaticais, a ampliação do léxico, entre outros.

Trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem pautado em metodologias de transmissão, de repetição e de memorização. Os aspectos que Candido (2017), Britto (2015) e Bakhtin/Volochínov (2009) destacam – a manifestação de humanidades, a percepção de realidades distintas, os conhecimentos relativos à vida – são secundarizados.

Quando se propõem as denominadas interpretações textuais, elas pressupõem respostas únicas para questões formuladas, uma vez que o paradigma monológico se ancora na crença de que as informações são localizáveis no texto, de que todo sentido foi registrado pelo autor e, portanto, basta ao leitor identificá-lo e compreendê-lo. Temos, assim, a compreensão passiva (FREITAS, 2013), sancionada, monológica, imposta por alguém que sabe mais (professores, produtores de materiais didáticos) a quem sabe menos ou nada sabe (estudantes). Todo o conhecimento, nesse modelo, converge para um ponto comum: uma única forma de compreensão, um único ponto de vista, uma única resposta.

Não se estabelecem, nessa concepção monológica, diálogos entre o autor e o leitor, entre o leitor, a obra e seus conhecimentos, entre o texto lido e outros textos. Ou seja, não há interlocução, responsividade, alteridade (BAKHTIN, 2011). Há, para cada pergunta formulada, uma resposta transcrita. Há o que Geraldi (GERALDI, 2013b, p. 170) denominou discurso da sala de aula, em que “a pergunta didática faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos”. E provavelmente haverá, depois, a aferição da compreensão – as respostas consideradas corretas são determinadas pelo professor, pelo livro didático, pelo manual que o segue – e uma classificação, uma nota, um valor.

Em uma breve recapitulação, temos: para Candido (2017), literatura como bem incompressível; para Britto (2015), literatura como manifestação artística, produção da humanidade; para Bakhtin/Volochínov (2009), a língua (e, por conseguinte, a literatura) como conteúdo ideológico, representativo da vida; e, no paradigma monológico, a objetificação da língua (STREET, 2014) e o uso dos textos literários como pretexto para o ensino de aspectos metalinguísticos.

Uma vez que, como explicitado antes, as intencionalidades precisam estar relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e não ao cumprimento de uma lista de objetos de estudo, faz-se necessário que as escolhas e, principalmente, os fazeres literários se

ancorem em um paradigma que possibilite a concretização da palavra em situações de interlocução (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009): um paradigma embasado em interação, interlocução, alteridade e responsividade.

2.2. Paradigma dialógico de leitura

Se, no paradigma monológico, a leitura é estatuída como atividade escolar, promovendo o que Reyes (2012) proclamou como divórcio entre literatura e vida, é no paradigma dialógico que se encontra a possibilidade de ressignificar o livro e a ação de ler, bem como a oportunidade de constituírem-se leitores competentes, críticos, divergentes, conscientes.

De acordo com a autora, aos leitores deve-se dar a oportunidade de serem recriadores dos textos lidos, porque a leitura – ou melhor, a leitura literária que se preconiza no paradigma dialógico de leitura – não é uma atividade objetiva, uma ação findada em si mesma.

Diferindo do paradigma monológico no que se refere aos papéis do texto/autor e do leitor, o paradigma dialógico propõe uma coconstrução ativa e responsiva quanto à compreensão do lido. No primeiro, há a exclusão da subjetividade do leitor e a convergência para um único ponto: o próprio texto, constructo do autor, unidade completa de sentido. No segundo, considera-se que a compreensão leitora não se limita à aceitação de tudo o que o texto apresenta: ela é um constructo do leitor, que, a partir do constructo original do autor, adita o que Langlade (2013, p. 25) conceituou como “ecos subjetivos que formam o cortejo da leitura de uma obra literária”.

Os ecos de leitura a que Langlade se refere apontam para o dialogismo, conceito estruturado e amplamente difundido na obra de Bakhtin (2011), de Bakhtin/Volochinov (2009) e de pesquisadores da temática/da obra (FIORIN, 2008; BRAIT, 2005, 2014; FREITAS, 2013; GERALDI, 2013b).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2009), todos os enunciados são constituídos a partir de outros – vale ressaltar que, para o filósofo russo, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” (BAKHTIN, 2011, p. 261). De acordo com o autor, antecedendo um enunciado (próprio ou, por exemplo, do autor de uma obra literária), há enunciados de outros, que lhe serviram de pontos de partida, de embasamento de teorias, de materialidade

para a obra; e, ao término dele e sucedendo-o, há (espera-se) “os enunciados responsivos de outros (ou, ao menos, uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (*ibidem*, p. 275).

O livro (ato de fala impresso), sob essa perspectiva, é um “objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). Para Bakhtin (2011, p. 381), “a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha)”, ou seja, a palavra do autor funde-se à do leitor, desencadeando um processo de interlocução e de alternância entre os sujeitos do discurso.

Nesse processo de interlocução – entre o leitor e o texto, entre leitores –, destaca-se mais um conceito do pensamento de Bakhtin (2011) e de Bakhtin/Volochínov (2009): a responsividade. “Toda compreensão plena real é ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 272) e “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (*ibidem*).

A responsividade explorada por Bakhtin dá sentido ainda maior à defesa de Candido (2017) pela literatura como bem incompreensível e, portanto, um direito humano. Isso porque “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2017, p. 177).

Diante de um texto, o papel de um leitor ou de um grupo deles não é (ou não deveria ser) o de localizador de informações ou de um respondente, e sim o de um sujeito que discorre sobre os problemas, que complementa, que reflete, que questiona, que refuta, que corrobora, que desvela, que revela, que se rebela... A responsividade, nesse sentido, pressupõe sujeitos ativos, a quem são dadas voz e vez para construir uma compreensão reflexiva a partir de elementos intrínsecos e extrínsecos ao texto, ou seja, a materialidade do texto e os elementos sócio-histórico-culturais que constituem cada leitor.

Nessa compreensão que ocorre a partir de e em forma de diálogo, Geraldi (2013a, p. 12) chama a atenção para o princípio da alteridade e a constituição das individualidades, ressaltando que, nas relações entre pares, “é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”. Leitores respondentes perante as questões propostas localizarão as mesmas informações e as transcreverão em

espaços predeterminados, ensimesmando o texto; leitores responsivo-ativos serão coautores do texto, além de transformadores de percepções do mundo – suas e de seus pares.

Os êxitos de um paradigma dialógico de leitura, no contexto escolar, não são de ordem pedagógica, metodológica, didática; são, de outro modo, de caráter social, ideológico, humanizador. Comutando-se as aulas de leitura pelas de exploração literária – não apenas na denominação, mas no âmago da questão –, dão-se ao leitor a autoridade da leitura e a viabilidade de se inserir no mundo, de colocar-se em movimento, de deslocar-se do papel de espectador passivo (e, portanto, receptáculo de informações) para o de coconstrutor de enunciados próprios-alheios, transformador de enunciados alheios-próprios.

▮ 3. A literatura em sala de aula: da teoria à prática

Conhecidas as principais diferenças entre o paradigma que faz do leitor um respondente e aquele que lhe dá oportunidade de recriar o texto em uma construção ativa e repleta de possibilidades, faz-se necessário aproximar a teoria da prática, trazendo o livro (sempre que possível, na íntegra) ao espaço da sala de aula, para ser apreciado como uma manifestação artística – e, portanto, de interpretação subjetiva.

Propiciar o diálogo do leitor com o livro e do leitor com outros leitores (com suas subjetividades, conhecimentos, visões e interpretações) contribui para que possamos nos ver (e a nossas histórias) representados – ou questionar a necessidade/a falta de representatividade; indagar histórias (e fatos históricos); adotar posicionamentos diante de fatos diversos; assumir causas, distanciar-se de outras.

A breve explanação teórica apresentada nas seções anteriores deste capítulo reitera o caráter dialógico da leitura. Dentre as inúmeras possibilidades de explorar essas relações dialógicas em contextos bilíngues, selecionamos algumas propostas para fruição e para a constituição de uma comunidade de leitores que leem para compreender não apenas a mecânica das línguas em que se comunicam, mas o funcionamento do mundo em que vivem.

3.1. As conversas literárias

Falar sobre livros, de acordo com Bajour (2012, p. 23), “é voltar a lê-los”. Nesse sentido, as conversas literárias se constituem em uma releitura coletiva de obras, em que os leitores se valem/podem se valer de diferentes línguas e linguagens para compartilhar impressões, refutar ou corroborar percepções, reorganizar o pensamento.

Em um contexto bi/multilíngue, as conversas literárias possibilitam que a aprendizagem de línguas aconteça de modo mais relevante quando os textos lidos não apresentam tão somente temáticas, léxicos ou construções que contemplem determinado objeto de estudo que se pretende explorar. Discutir bons textos literários, em uma ou mais línguas, amplia o uso da língua de maneira espontânea e real, propiciando que os falantes busquem recursos para aprimorar a comunicação, sem precisar recorrer a fórmulas mecânicas, repetições, memorizações.

Vale ressaltar que uma conversa literária precisa ser planejada pelo professor, e há pontos importantes a destacar:

- A conversa literária de uma obra (seja um excerto, um poema, um capítulo) requer dois momentos distintos: a leitura do texto escolhido e o momento da conversa. É preciso planejar tempo suficiente para ambos.
- A leitura da obra pode ser realizada em voz alta pelo professor ou individualmente pelos estudantes. No primeiro caso, recomenda-se que estes tenham o texto em mãos, para acompanhar o momento de oralização do texto feita pelo professor.
- Se a opção for pela leitura individual, é necessário planejar o momento e a forma como ela acontecerá: antecipadamente, fora do ambiente escolar, ou em determinado tempo de aula (e, para organizar essa etapa de modo que todos os leitores tenham tempo suficiente para a leitura, o professor precisa conhecer o ritmo do grupo).
- Se a opção for pela leitura no ambiente escolar, pode-se propor que ela aconteça em diferentes espaços (se possível, da escolha dos estudantes). Criar o ambiente da leitura desvincula a ação de ler de uma atividade de caráter unicamente pedagógico.
- Os estudantes podem ser incentivados a realizar marcas no texto, desde as mais usuais até as mais pessoais e expressivas:

escrever às margens, destacar trechos, copiar frases, produzir ilustrações, entre outras. As marcas deixadas no texto auxiliam o leitor a relembrar o itinerário de sua leitura.

- O professor precisa ter pleno conhecimento da obra, não para impor sua interpretação, mas para poder participar da coconstrução dos sentidos do texto, mediar as conversas literárias, fazer provocações que levem a reflexões; e retomar as discussões quando elas se distanciam das conversas sobre a obra e se tornam diálogos do cotidiano.
- O professor deve entender que uma obra pode suscitar múltiplas interpretações que têm de fazer sentido. Subjetividade não significa ampla aceitação do que os leitores manifestam. Para que essa subjetividade aconteça, considerando os propósitos do texto, o professor pode se valer de questionamentos como: “Quais pistas textuais levaram o estudante a tal constatação?”, “Quais elementos do texto o auxiliam a confirmar essa informação?”, entre outros.

Da leitura dos textos pelos estudantes, passaremos a três modalidades de conversas literárias: a leitura do mesmo texto/livro em duas línguas e em etapas; a leitura de texto em uma língua com texto relacionado em outra língua; a leitura de textos da mesma temática em diferentes línguas e linguagens.

3.1.1. *Bridges*: literatura como “ponte” entre duas línguas

Ensinar uma nova língua não consiste em ensinar a traduzir palavras, frases, períodos, mas a compreendê-la dentro de um contexto e de situações de uso. A ação de ler, em uma proposta intitulada *bridges* (BEEMAN; UROW, 2012), pressupõe estabelecer uma ponte entre duas línguas.

Nessa abordagem, um mesmo título é explorado em duas línguas. Não se trata, no entanto, de ler o mesmo texto duas vezes, cada vez em uma língua, mas de selecionar um trecho ou capítulo, propor a leitura em uma língua, retomando-o, posteriormente, na outra língua, e, então, ler o trecho ou capítulo seguinte, na segunda língua, retomando-o, em conversa literária, na primeira língua.

Vale ressaltar que a retomada a ser realizada durante as conversas literárias deve focar o conteúdo da obra e não elementos gramaticais, ortográficos ou lexicais: eles serão explorados de maneira inerente, durante as discussões, exigindo que os leitores participantes

da discussão busquem recursos para conseguir comunicar suas percepções na língua de foco da aula.

A proposta **bridges** permite que os leitores transitem entre as duas línguas escolhidas, buscando recursos e apoiando-se nos elementos de uma delas para se comunicar na outra. Se, por um lado, uma das línguas oferece a compreensão mais automática, por outro, propicia conhecimentos temáticos para que o leitor possa se apoiar e participar das conversas com propriedade, aprimorando os recursos de fala em mais de uma língua.

3.1.2. Textos e completudes

Todo enunciado, de acordo com Bakhtin (2011, p. 289), consiste em um “elo na cadeia da comunicação discursiva”. Sob essa perspectiva, os enunciados, no caso, as obras literárias, possibilitam – e solicitam – completudes por parte dos leitores. Tais completudes podem ser alcançadas nas relações entre textos. Uma das possibilidades, sob o ponto de vista bilíngue, é que o texto de uma língua seja complementado por textos da mesma temática em outra língua e de outra esfera de circulação.

Um texto literário, por exemplo, pode ser complementado por outro da esfera jornalística, ampliando as informações do primeiro. Tomemos como exemplo obras literárias que retratam acontecimentos históricos. Pode-se ler o texto literário em uma língua e explorar a temática por meio de notícias, reportagens, infográficos, fotos legendadas etc. na outra língua escolhida.

A biografia de Malala e o diário de Anne Frank exemplificam o trabalho com textos em duas línguas e duas esferas: a biografia de Malala pode ser lida na língua de maior domínio (provisório) do estudante, e os *posts* que a tornaram conhecida (e, conseqüentemente, perseguida pelo Talibã), explorados na língua em que foram escritos (no caso, a língua inglesa) em *blog* da BBC; o diário de Anne Frank pode ser lido na língua em que foi escrito (ou em tradução, de acordo com o contexto bilíngue), e os materiais jornalísticos sobre a Segunda Guerra Mundial e o holocausto, explorados na outra língua de instrução.

Assim como na proposta anterior (*bridges*), são as conversas literárias que enriquecerão a transição entre as línguas, além de promover um conhecimento de mundo abrangente, fomentando discussões sobre temáticas que merecem ser constantemente exploradas e revisitadas.

3.1.3. A rotação por estações: duas línguas, múltiplas linguagens

Ainda que se saiba que Paulo Freire, ao asseverar que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29), não estivesse se referindo ao ensino-aprendizagem em contextos bilíngues, a máxima do grande educador brasileiro cabe perfeitamente nesse contexto. Conhecer o mundo nos leva a compreender as palavras que representam o que nele está contido.

O mundo não se apresenta apenas na língua escrita. Existem múltiplas formas de significação dele: escritas, orais, visuais, gestuais, entre outras. Contemplar essas múltiplas formas, ou seja, a multimodalidade, nas aulas de leitura literária possibilita conhecer o mundo e suas palavras sob diferentes óticas.

A rotação por estações pode propiciar essas explorações: consiste na organização de diversos espaços com diferentes materiais da mesma temática que se complementam e permitem o estabelecimento de relações entre eles. Podem-se contemplar textos em prosa em determinada língua em uma das estações; textos em verso em outra língua na segunda; vídeo sobre a temática na língua original na terceira; histórias em quadrinhos ou outros textos verbo-visuais na quarta; letra de canção e sua execução na quinta; obras artísticas relacionadas na sexta. As possibilidades são infinitas e o êxito da atividade será maior a depender da curadoria do professor.

A visitação às estações deve prever tempo suficiente para a exploração dos materiais. As conversas literárias, na língua proposta pelo professor (pode ser a língua contemplada em cada uma ou a outra língua de exploração), podem acontecer durante a visitação de cada estação ou ao término de todas as visitações. A rotação por vários espaços enriquece o repertório de informações dos estudantes e, conseqüentemente, as discussões em línguas diversas.

4. Considerações finais

Tanto os embasamentos teóricos como as propostas práticas desenvolvidas neste capítulo têm como eixo fundante a literatura que Reyes (2012, p. 29) aponta como “conversas sobre a vida”, sendo, de acordo com a autora, “urgente, sobretudo, aprender a conversar”.

As propostas aqui sugeridas são indícios; são perfectíveis; e, principalmente (e para ser coerente com a teoria explorada), são inconclusas – resultam de enunciados alheios-próprios e sugerem reconstruções de enunciados próprios-alheios. Todas elas, no entanto, apontam para uma necessidade vital: ressignificar a atividade de leitura literária no contexto escolar, para que a ação de ler não se limite a uma atividade a ser apenas aferida, mensurada, controlada, mas para que seja uma ação cujas benesses extrapolem o contexto escolar e contribuam para que o leitor possa delas se valer para ser, para estar, para questionar e para recriar o mundo em que vivemos: entre línguas, entre textos, entre pares.

Referências bibliográficas

- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BEEMAN, K.; UROW, C. *Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2012.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.
- BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). *Dialogismo e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.
- BRITTO, L. P. L. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *Perspectivas de escolarização da leitura literária*.

- In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. A. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013b.
- LANGLADE, G. *O sujeito leitor, autor da singularidade da obra*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LOIS, L. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- QUEIRÓS, B. C. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. São Paulo: Global, 2019.

A consciência fonológica em línguas materna e adicional

Aline Lorandi

Pós-doutora em neurociências cognitivas pelo Birkbeck College, da University of London, e doutora e mestre em linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), leciona há mais de 20 anos em vários níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Tem experiência nas temáticas do desenvolvimento linguístico e cognitivo e também nas neurociências da aprendizagem. Atualmente, dedica-se à divulgação científica na área de desenvolvimento infantil, por meio do canal do YouTube “Land” e de suas páginas no Instagram e no Facebook.

Consciência fonológica em línguas materna e adicional

1. Introdução

Definir **consciência** não tem sido tarefa fácil entre os pesquisadores das diversas áreas que a estudam. Contudo, entre psicólogos cognitivistas e linguistas que tratam da consciência linguística, parece haver um consenso para uma definição ateórica, explicando-a como a habilidade de acessar conscientemente os recursos linguísticos de modo a trazê-los para o foco da atenção como um objeto do pensamento, para manipulá-los intencionalmente, para se fazer com eles o que se quiser: juntá-los, separá-los, identificá-los, transpô-los, fazer rimas e efeitos sonoros etc. Em outras palavras, significa conhecer esses recursos, lançar atenção sobre eles e, querendo, operá-los para propósitos específicos (LORANDI, 2011b, para uma revisão).

Consciência linguística não é algo que a pessoa tem ou não. Ela se dá em níveis e é de desenvolvimento gradual. A literatura da área, em geral, refere dois níveis: o implícito, em que não há consciência ou há apenas alguma sensibilidade (sem distinção entre esses dois níveis), e o explícito, em que há consciência, tal como a definimos acima. Uma proposta mais refinada de níveis mentais de consciência é a da neurocientista Annette Karmiloff-Smith (1992): o modelo de Redescrição Representacional (RR), com o qual temos trabalhado há algum tempo.

Esse modelo traz duas contribuições importantes. Uma é a diferenciação entre explicitude e consciência, em que nem tudo o que

é explícito é consciente. A outra é a divisão dos níveis em quatro, e se prevê o desenvolvimento gradual, em que é possível captar as sutilezas do processo.

O primeiro nível é o **Implícito (I)**, no sentido de que não há consciência, não há acesso consciente ao conhecimento. Esse nível está em funcionamento quando apenas usamos a(s) língua(s), sem necessariamente pensarmos sobre suas estruturas (ninguém fala pensando em cada palavra!), mesmo que tenhamos consciência delas ou quando ainda não há consciência nem sensibilidade aos recursos da língua (caso de crianças bem pequenas). É como se as estruturas estivessem “fechadas”, não sendo possível analisá-las ou acessá-las.

Na trajetória desenvolvimental da consciência, quando a criança está mais acostumada a usar a(s) língua(s), tem algum contato com os recursos linguísticos e já possui dados suficientes nesse nível – ou, nas palavras de Karmiloff-Smith (1992), quando já domina esse nível –, as representações que estavam “fechadas” no nível I passam por uma redescrição representacional, mudando de nível. Esse segundo nível é o **Explícito 1 (E1)**, muito importante no modelo porque distingue explicitude de consciência. No E1, os dados não estão mais “fechados”, ficam disponíveis ao sistema (mente) para análise, mas não ainda para acesso consciente.

É nesse nível que vemos dados de sensibilidade aos recursos da língua. A criança produz dados linguísticos que revelam alguma análise (fonológica, morfológica, sintática etc.), porém não o faz intencionalmente, nem sabe explicar por que o faz. As representações estão abertas para o sistema. É como se a criança se fechasse um pouco para o *input* externo e se concentrasse no que já tem armazenado para fazer essas “análises” rudimentares, que são o nascer da consciência, o primeiro passo.

Quando esse nível é atingido, verificamos construções com verbos como “eu **fazo**” (em vez de “eu faço”), “eu **sabo**” (em vez de “eu sei”), “eu **comei**” (em vez de “eu comi”), que a criança não ouve do adulto, mas produz a partir dos dados linguísticos que tem, a partir dos recursos morfológicos que já conhece (LORANDI, 2011b; LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2012; LORANDI; MARQUES, 2016). Em inglês, temos as produções de “*I goed*” (em vez de “*I went*”), “*my foots*” (em vez de “*my feet*”) etc. Também podemos

pensar que as produções “misturadas”, como “*parkar*”¹ – de *park* (radical do inglês) + “ar” (vogal temática e sufixo formador de verbo do infinitivo no português) –, estão nesse nível. Em termos de fonologia, por exemplo, a criança brinca com as sílabas, bate palmas a cada sílaba ou as separa a fim de brincar, mas não de maneira intencional (LORANDI, 2011a; LORANDI; MARQUES, 2016).

Então, quando a criança já atingiu domínio no E1 e “analisou” dados linguísticos o suficiente nesse nível, suas representações passam novamente por redescrição. No nível **Explícito 2 (E2)**, a consciência acontece. A criança é capaz de acessar de modo consciente as representações dos recursos linguísticos de que dispõe em seu repertório e fazer com elas o que quiser intencionalmente, ou seja, de propósito ou com propósito. Nesse nível, podemos fazer brincadeiras com as estruturas linguísticas, e a criança consegue responder a perguntas como: “Que palavra começa com o som [sa]?”; “Se juntarmos os ‘pedacinhos’ ‘sa’ – ‘po’, que palavra temos?”; “Que palavra termina com o mesmo som de ‘limão?’”; “Quantos pedacinhos a palavra ‘batata’ tem?” (LORANDI, 2021).^{3,4}

Há, ainda, um quarto nível, o **Explícito 3**, em que a criança une o que já tem no E2, a consciência, com a capacidade linguística de verbalizar seu conhecimento. Ela consegue, então, explicar conscientemente que as palavras “limão” e “pão” rimam porque ambas terminam com “-ão”; que a semelhança entre “limão” e “boca” é que as duas têm dois “pedacinhos” / duas sílabas; que “mercado” e “sucata” são parecidas porque possuem o mesmo pedacinho / mesma sílaba no meio, “-ca”; ou, ainda, que entre “peteca”, “cabeça” e “ursinho”, a palavra que rima com “boneca” é “peteca” porque ambas terminam com o mesmo som ou porque terminam com “-eca”.⁵

1 Esse dado não foi analisado na tese de doutorado de Lorandi (2011b) nem no artigo de Lorandi e Karmiloff-Smith (2012) porque veio depois, mas foi autorizado para uso por @maebilingue.

2 Tudo o que está entre colchetes relaciona-se a som e não a letra. Usa-se representação de sons entre colchetes quando a diferença entre som e letra for importante para o que se está tratando.

3 Exemplos em inglês: “Which word starts with the sound [ba]?”; “If we put together ‘pen’ – ‘cil’, what word do we get?”; “Which word ends with the same sound of ‘house’?”; “How many pieces/syllables do we have in the word ‘potato’?”.

4 A consciência fonológica remete à fala, não à escrita. Por isso, essas brincadeiras devem ser feitas com base na oralidade.

5 Exemplos em inglês: “‘Bat’ and ‘hat’ finish with the same sound, both finish with the ‘at’ sound”; “‘Lollipop’ and ‘butterfly’ both have three pieces, or three syllables”; “‘Professor’ and ‘confession’ are similar because both have the ‘fe’ syllable in the middle of them”; “Among the words ‘mug’, ‘duck’, and ‘hat’, the word that rhymes with ‘rug’ is ‘mug’ because both end with the ‘ug’ sound”.

Um conceito, agora teórico, de consciência foi esboçado, à luz deste modelo, por Lorandi (2011ab): a capacidade de tomar as estruturas linguísticas como foco de atenção, de modo a, gradualmente e em níveis diferentes de representação mental: i) tornar os dados representados explícitos para o sistema (E1); ii) acessar as representações/o conhecimento de maneira explícita e consciente; e iii) verbalizar seu conhecimento acessado conscientemente.

A redescrição mental da representação do conhecimento que leva à consciência é independente de língua. Contudo, como a criança tem mais exposição à oralidade de sua língua materna, é interessante o professor iniciar seu desenvolvimento por essa língua para impulsionar também a consciência na língua adicional.

Após uma breve explicação sobre um conceito de consciência linguística sem o qual é difícil trabalharmos, vamos usá-lo para falar, na segunda seção, da consciência linguística em duas línguas, sendo uma delas materna e a outra adicional. Na terceira, focaremos a consciência fonológica e sua importante relação com a alfabetização. Então, dedicaremos a quarta seção a algumas sugestões de atividades/brincadeiras envolvendo consciência fonológica em duas línguas, e finalizaremos este capítulo com algumas considerações que deixarão o leitor a pensar sobre possibilidades de atuação com seus alunos.

▮ 2. Como a consciência linguística funciona com duas ou mais línguas?

Depois de entendermos o desenvolvimento da consciência por meio das redescrições representacionais, naturalmente algumas perguntas vêm à mente: quando ela acontece? Acontece para todos? E com duas línguas, é preciso passar por todo esse processo em cada uma? Vamos às respostas.

Muitos estudiosos têm tentado responder à primeira pergunta (LORANDI, 2011b). De acordo com o modelo RR, o desenvolvimento da consciência não tem a ver com fases, etapas ou idade. Ele depende, conforme exposto na seção anterior, de a criança ser exposta aos dados e experimentar os recursos linguísticos em seu cotidiano. Além disso, é possível que ela esteja, por exemplo, em um nível para um conhecimento de ordem fonológica e em outro para informações

morfológicas ou sintáticas. Em nossas experiências de pesquisa (LORANDI, 2011b; LORANDI; MARQUES, 2016, além de pesquisas não publicadas desenvolvidas por nosso grupo de pesquisas), brincar de consciência linguística em casa ou na escola parece desempenhar um papel fundamental. Algumas crianças despertam para a consciência fonológica mais naturalmente que outras. Contudo, à medida que começamos a envolvê-las em brincadeiras que proponham pensar sobre sílabas, fonemas, rimas,⁶ elas despertam para a consciência também. Com isso, respondemos a nossa segunda questão. Não encontramos evidências na literatura de que, trabalhando a consciência linguística, as crianças com desenvolvimento típico não a desenvolvam. O que pode variar é a velocidade do processo, como ocorre com qualquer outra habilidade.

E com duas línguas? As evidências de nossos estudos sobre consciência linguística (LORANDI, 2011b; LORANDI; MARQUES, 2016; KONRAD; LORANDI, 2020) nos levam a entender que a consciência, uma vez desenvolvida, só crescerá se continuarmos acessando esses dados. Assim, se a criança se acostumou a brincar de juntar, segmentar, identificar sons, ela o fará em qualquer língua. O que vai determinar maior facilidade ou dificuldade em uma língua ou outra são três aspectos principais: i) o contato que a criança tem com a oralidade de cada uma das línguas (exposição às línguas, *input*); ii) o quanto trabalhamos com a consciência em cada uma das línguas; e iii) as diferenças entre os sistemas linguísticos, uma vez que as línguas diferem em sua fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática. A criança que recebe *input* nas duas línguas e nelas é estimulada desenvolverá consciência nas duas línguas (ou três, quantas forem). Dessa maneira, quando brincamos de identificar os sons iniciais das palavras, ela poderá fazê-lo em português e inglês, por exemplo, ou primeiro entender como isso funciona em uma língua de maior contato (digamos que seja o português) e, entendendo bem o funcionamento, aplicá-lo também à língua de menor contato.

O brincar de consciência fonológica em duas línguas também é uma ótima forma de trabalharmos com as crianças semelhanças e diferenças entre as línguas. As mais velhas poderão, inclusive,

⁶ É importante registrar que estamos falando de desenvolvimento típico. Embora haja evidência de que crianças com síndrome de Down, por exemplo, também desenvolvam consciência fonológica, o processo é marcado por consideráveis diferenças individuais. Portanto, não é possível fazer afirmações tão genéricas. Para uma revisão mais aprofundada dos estudos já realizados nesse sentido, ver Marques (2018) e Lorandi (2019).

elaborar verbalizações refinadas, por exemplo, sobre diferenças nas estruturas das sílabas (como se estruturam em português e em inglês) ou tipos de relação entre sons e letras (quantas letras podemos usar para representar determinado som; qual língua tem mais letras para um mesmo som; quais relações são mais difíceis). Desse modo, o conhecimento e a consciência sobre as línguas se expandem. Uma língua ajuda a outra nesse entendimento, especialmente se partirmos de uma noção de repertório (BUSCH, 2012, 2015), ou seja, de um arcabouço de conhecimento linguístico que faz parte do ser bilíngue e que representa um conjunto de recursos utilizados para comunicar dentro desse universo. Essa noção parece ser bastante pertinente ao conceito de consciência linguística que trazemos aqui, pois ela também faz parte de um único repertório de habilidades.

Cabe destacar que, para auxiliar a criança a chegar à explicitude e à consciência sobre as estruturas fonológicas das línguas, é fundamental que o professor explicitue essas estruturas, mostre como se faz e brinque bastante com a língua. Brincar com a língua é tão divertido para a criança quanto brincar com blocos de montar ou massinha de modelar – depende de quanto a envolvemos na ludicidade dessas brincadeiras.

3. Consciência linguística e alfabetização

Como também explicado em Lorandi (2021), a consciência fonológica refere-se aos sons, organizados em sílabas ou como unidades (fonos/fonemas). A palavra “banana”, tanto em inglês quanto em português, tem três sílabas e seis fonemas. As vogais, entretanto, não são as mesmas, embora sejam representadas pelas mesmas letras. Esse é um aspecto relevante quando pensamos em alfabetização. A diferença entre letras e sons justifica, assim, trabalhar a consciência fonológica no nível da oralidade e só depois relacioná-la com as letras.

A consciência fonológica tem sido relatada na literatura como o mais importante dos níveis linguísticos de consciência ou o que mais apresenta relação com o processo de alfabetização (para mais referências, ver: SOARES, 2017; LORANDI, 2021). Por essa razão, também a elegemos, neste capítulo, para ser nosso objeto de explanação. Entretanto, se pensarmos que a escrita é uma modalidade da língua (que, por sua vez, é composta por fonologia, morfologia e sintaxe), embora não encontremos tantos estudos sobre consciência

em outros níveis linguísticos (morfológico, morfossintático, sintático, lexical, pragmático), consideramos fundamental tomar conhecimento de todos eles.

A consciência linguística, como vimos, implica a capacidade de focar aspectos da língua de modo a acessá-los conscientemente e manipulá-los intencionalmente, algo que acontece de maneira gradual e em níveis de representação mental que permitem habilidades diferentes ao longo do tempo e do desenvolvimento.

A alfabetização, por sua vez, como nos explica Soares (2017), envolve aprender a ler e a escrever. Quando lemos e escrevemos, voltamos nossa atenção para as letras e seus arranjos, que não são aleatórios, pois transmitem um significado – uma simples troca de letras pode ocasionar mudança de significado. As letras representam os sons que compõem nossa língua, nossa fala; são, portanto, representações de algo: sons. Os sons, juntos, formam sílabas, morfemas, que constituem palavras e compõem frases. A escrita representa algo que fazemos desde muito cedo na vida, mas na modalidade oral: a fala. Embora não sejam a mesma modalidade, escrita e fala estão relacionadas (LORANDI, 2021). Nesse sentido, desenvolver consciência sobre a fala promove melhores condições de uma consciência do sistema alfabético de escrita para ler e escrever.

A grande maioria dos estudos sobre essa relação concentra-se na consciência fonológica, justamente porque letras representam sons. As crianças com melhor consciência fonológica são as que aprendem a ler e a escrever mais fácil e rapidamente. Nas línguas alfabéticas, as letras estão organizadas em um sistema de representação de sons. Os sons de uma língua também formam um sistema. Entender a relação entre o sistema das letras e o dos sons das línguas é a base da alfabetização. Se essa relação não for explicitada, a criança terá de descobri-la por si mesma, e isso levará mais tempo ou poderá atrapalhar sua alfabetização (ADAMS *et al.*, 2005). Em se tratando de duas línguas, serão dois sistemas fonológicos distintos e sistemas de escrita com níveis diferentes de transparência.⁷

⁷ Sistemas linguísticos transparentes são os que apresentam relações mais simples entre letras e sons: a letra “p” representa o som [p] e nada mais. O italiano é uma língua bastante transparente (transparência é uma questão de grau). O inglês, entretanto, é pouco transparente. Como explicar que *enough*, *though* e *through*, por exemplo, apresentam, em grande parte, as mesmas letras, mas são pronunciadas de maneira completamente diferente? Ou seja, há pouca transparência ortográfica. É preciso explicitar isso para as crianças em fase de alfabetização com outros termos, mais simples.

Então, alfabetizar em duas línguas é algo muito mais difícil? Novamente, a resposta é “não”. À medida que a criança entende, por um lado, a relação entre letras e sons e, por outro, as diferenças e semelhanças entre as línguas (transparência), ela só precisará lidar com as escolhas de cada língua: que letra se relaciona com que som. Quanto mais o gosto pela leitura e pela escrita, aliado à explicitação dessas relações, for trabalhado/incentivado, mais facilmente a criança se deixará envolver por esse conhecimento. Em outras palavras, ela não terá de entender a relação entre letras e sons, que é a base, duas vezes. Ela aprende uma vez só; depois, lidará com as dificuldades de transparência e de ortografia de cada língua (algo que monolíngues também precisam fazer).

Nesse sentido, partir de uma língua mais transparente para entender a relação entre letras e sons em línguas menos transparentes pode ser uma boa escolha. Esse é um caso em que o português pode auxiliar o entendimento de outras línguas: é mais fácil para o aluno compreender a relação entre letras e sons em sua língua materna, o português, que tem mais relações biunívocas (do tipo “p” – [p] e “b” – [b]) e transparentes que o inglês, por exemplo. Isso não significa que é necessário alfabetizar na língua materna antes. Trata-se de usar a língua materna, que, no caso do português, é mais transparente, para auxiliar a explicitar a relação entre letras e sons, que é mais opaca em inglês.

A consciência fonológica, que se desenvolve com trabalho e tempo, pode adentrar a vida da criança muito cedo – em casa e na escola. A complexidade dos conhecimentos é que ditará quando poderemos inseri-los nas brincadeiras com as crianças. Na próxima seção, apresentaremos algumas delas.

4. Atividades de consciência fonológica

Para ilustrarmos nossa explanação sobre consciência fonológica em línguas materna e adicional, sugerimos algumas atividades. É fundamental ter em mente a demanda cognitiva das tarefas e a importância de atribuir às atividades um caráter lúdico, para que as crianças se sintam envolvidas. Noções de gameificação podem deixar essas ideias ainda mais interessantes, e materiais concretos podem auxiliar no trabalho com crianças pequenas.

Para todas as atividades, aconselha-se começar pela língua materna até a criança entender como a brincadeira funciona (uma vez que tem mais experiência em oralidade nessa língua), para, então, introduzir a língua adicional. Contudo, é bem importante retomar a noção de repertório e não inibir se ela trazer outra língua para a brincadeira – seja a materna ou a adicional. Valorizar e incentivar a mobilização de repertório bilíngue que emerge é sempre a melhor opção para o professor que trabalha com crianças. Vamos aos jogos!

Jogo 1 – Brincando de detetive

O professor envolve as crianças em uma brincadeira de detetive. Podem confeccionar lupas com papel celofane e pedaços de madeira/galhos, usar chapéus, estudar detetives famosos (como Sherlock Holmes) e, então, dizer que, para abrir a caixa de surpresas de atividades, precisam encontrar pistas pela sala. Cada pista descoberta confere pontos. Ao alcançarem os pontos, a caixa pode ser aberta.

Professor: Detetives, precisamos encontrar as pistas em nossa sala. Vocês me ajudam? (É possível mesclar o convite com palavras em inglês, para inserir vocabulário nessa língua.)

Sílabas iniciais e finais

- PT (português): A primeira pista começa com [Za]⁸ e termina com “la”. Vocês sabem que palavra é essa? (Resposta: janela.)
- IN (inglês): A pista começa com [now] (pronúncia em inglês de “no”) e termina com [bu:k] (Resposta: *notebook*.)

Sílabas mediais

- PT: A pista é uma palavra que tem “pe” no meio. (Resposta possível: tapete.)
- IN: A pista é uma palavra que tem [vi] no meio. (Resposta possível: *television*.)

Uma vez que o trabalho com sílabas estiver bem sedimentado, pode-se proceder ao nível dos sons/fonemas.⁹

8 [Z]: possibilidade de transcrição para a pronúncia da letra “j” em português.

9 Diferentes ritmos na mesma turma são bem comuns e esperados. O professor deve permitir que as crianças auxiliem umas às outras e reforçar o trabalho com as que não estão conseguindo entender. Também é importante, por questões de memória, repetir as tarefas mais de uma vez.

Fonemas

- PT: A pista começa com “m” e termina com “a”. (Resposta possível: mesa.)
- IN: A pista começa com “r” e termina com “g”. (Resposta possível: rug.)

Uma vez que se alcance a quantidade de pontos, abre-se a caixa de surpresas, dentro da qual pode haver mais atividades.

Jogo 2 – Saco mágico dos sons¹⁰

O professor tira um “som” (aqui é possível fazer a relação com letras também) do saco mágico (que pode ter sido previamente confeccionado com a turma, com fotos, desenhos etc.), e as crianças devem dizer uma palavra que começa, termina ou tem aquele som no meio (sílabas e, posteriormente, fonemas).

Jogo 3 – Dominó

Um aluno recebe um som, diz uma palavra com o som e vai para a frente da sala. O aluno seguinte diz uma palavra com um som da palavra do colega para poder juntar-se a ele. A brincadeira segue até todos estarem na frente da sala. Ali, podem escolher uma música que começa, termina ou tem no meio um som da palavra dita pelo último colega e dançar alegremente, cantando-a.

Jogo 4 – Blocos de montar (ou pedaços coloridos de papel)

O professor estabelece com a turma que cada cor de bloco representa uma sílaba ou um som. Em seguida, os alunos juntam peças, lembrando-se do som, de acordo com as palavras que querem formar e a produzem. Se a palavra existe na língua, podem-se conferir dois pontos; se não existe, um ponto (para valorizar o trabalho e a memória fonológica).

¹⁰ Este e os próximos jogos podem ser produzidos em português ou inglês.

Jogo 5 – Visitando os ETs

Depois de contar/criar uma história sobre extraterrestres (ETs) aos alunos, o professor os convida a passear no mundo dos ETs (também é possível desenhar/construir cenários para estimular a imaginação). Nesse passeio, eles encontram diferentes ETs:

- os que gostam de rimar e só conversam quando o(s) aluno(s) adivinha(m) a rima (Explícito 2);
- os que só falam por sílabas, e o(s) aluno(s) deve(m) adivinhar a palavra que eles estão falando (Explícito 2);
- o ET que não entende rimas ou semelhanças entre palavras, e o(s) aluno(s), como professor(es), deve(m) explicá-las a ele (Explícito 3).

Para gameficar, adivinhar as palavras pode resultar em uma premiação ou em um avanço de nível dentro do jogo.

5. Considerações finais

O objetivo central deste capítulo foi explicar o que é consciência fonológica, dentro do arcabouço da consciência linguística sob uma perspectiva desenvolvimental (KARMILOFF-SMITH, 1992; LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2012), chamando a atenção para aspectos que podem ser desenvolvidos em língua materna para impulsionar a consciência em língua adicional, já que a criança é mais exposta à oralidade em sua língua materna. Contudo, como nossa concepção de linguagem vem da noção de repertório (BUSCH, 2012, 2015), é importante que o professor possibilite à criança brincar de consciência fonológica mobilizando todo o seu repertório. Esse trabalho permitirá que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita seja mais bem-sucedido.

Ao lidar com a consciência linguística em sala de aula ou em casa, é crucial que o professor ou o pai e a mãe lembrem-se de não sobrecarregar a criança com atividades muito difíceis para seu momento de desenvolvimento ou que exijam muito da memória; envolvê-la em ludicidade; valorizar seus esforços; e não desistir, uma vez que as evidências científicas mostram que crianças que desenvolvem a consciência linguística aprendem mais facilmente

a ler e escrever. Fazer parte do mundo da leitura e da escrita é um direito que não se deve negar a ninguém. Se o processo de aprender essas habilidades for prazeroso e tranquilo, formaremos pessoas que gostam de ler e escrever, o que permite conhecer mais do mundo e agir sobre ele.

Também é preciso criar atividades que englobem os níveis Explícito 2 e Explícito 3, para que as crianças tenham chance de verbalizar seu conhecimento. Além disso, para que elas se familiarizem com as brincadeiras, alcançando sucesso, é interessante começar pelas mais fáceis, que são as de identificação, passar para as de junção e segmentação e só então seguir para as de produção e verbalização. Em função do desenvolvimento da atenção na faixa etária dos primeiros anos escolares, é aconselhável que as brincadeiras sejam variadas e que não se fique muito tempo em uma só.

É muito importante, ainda, incentivar o gosto por brincadeiras com linguagem, ler livros para e com as crianças, mostrar a importância da escrita e estimular a criatividade. Além de crianças leitoras e escritoras, ajudaremos a formar crianças felizes.

Referências bibliográficas

ADAMS, M. J. *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Trad. Regina Ritter Lamprecht e Adriana Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, paper 148, 2015.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press, 1992.

KONRAD, J. T.; LORANDI, A. Relação entre consciência fonológica e compreensão leitora em crianças: revisão sistemática de pesquisas brasileiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, p. 509-531, abr./jun. 2020.

- LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios? In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (org.). *Estudos em aquisição fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPel, 2011a. v. 4.
- LORANDI, A. Consciência fonológica, leitura e escrita em indivíduos com síndrome de Down. In: MOTA, M. B.; NAME, C. (org.). *Interface linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019. v. 1, p. 263-288.
- LORANDI, A. Consciência linguística e alfabetização. In: RIGATTI-SCHERER, A. P.; WOLFF, C. L. *Consciência linguística na escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores*. Curitiba: Appris, 2021.
- LORANDI, A. *From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the Representational Redescription model*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011b.
- LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. From sensitivity to awareness: the morphological knowledge and the Representational Redescription model. *Letras de Hoje*, v. 47, n. 1, p. 6-16, jan./mar. 2012.
- LORANDI, A.; MARQUES, D. M. Subsídios teóricos e práticos para a elaboração de testes de consciência linguística. *Escrita*, v. 1, n. 21, p. 85-105, 2016.
- MARQUES, D. M. *O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico: uma revisão crítica da literatura*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.

A aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue

Renata Condi de Souza

Doutora e mestre em linguística aplicada e estudos da linguagem, especialista em educação e em tecnologia educacional e graduada em letras (inglês) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente trabalha como coordenadora na Educação Básica e como professora na graduação em cursos de licenciatura e na pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. É autora de livros didáticos, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GELC), da PUC-SP, e líder da Comissão Científica em Ensino de Língua(s), da Associação Brasileira de Linguística (Abralín). Tem experiência na área de linguística aplicada, com ênfase em linguística, Educação e tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, ensino de inglês, elaboração de material didático, metodologias ativas, novas tecnologias aplicadas à Educação e tradução.

A aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue

1. Introdução

A chegada da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus trouxe à escola a necessidade de reinventar-se e de repensar as formas como o processo de ensino e aprendizagem ocorre. O desafio do ensino remoto emergencial durante o ano de 2020 e do ensino-aprendizagem em ambientes híbridos, a partir da reabertura das escolas para aulas presenciais com rodízio de turmas e/ou com uma porcentagem de alunos remotos, traz para a discussão nos meios educacionais a busca por inovação – já não no sentido de apresentar uma novidade, mas para adotar soluções conhecidas em um novo desafio: como aplicar a aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue nos contextos educacionais do Brasil.

2. Aprendendo com as teorias

A utilização de tecnologias em conjunto com a internet não é algo novo. Diferentes formas de ensino *on-line* emergiram nos Estados Unidos no início dos anos 1990, quando a University of Phoenix tornou-se a primeira instituição a oferecer cursos pela internet (KENTNOR, 2015). Ao longo dessa década, outras universidades e faculdades desenvolveram suas ofertas *on-line*, mas o grande salto deu-se efetivamente nos anos 2000 com a democratização da criação de conteúdos viabilizada pela Web 2.0 e com as possibilidades de personalização e das aplicações inteligentes propiciadas pela Web 3.0.

Ainda que não houvesse modelos que previssem as necessidades dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem que surgiram com a pandemia, pode-se valer de conhecimentos e estratégias desenvolvidos até então para obter melhor adequação ao cenário atual. A seguir, contextualizam-se os ambientes híbridos e discorre-se a respeito de duas formas de enxergar o trabalho *on-line* na Educação Básica: o ensino híbrido e o ensino remoto (emergencial). Depois, apresentam-se possibilidades de engajamento dos alunos nesses contextos.

2.1. Ambientes híbridos de aprendizagem

A ideia de ambientes híbridos de aprendizagem aqui discutida é aquela vivenciada no Brasil de 2020-2021, a saber: ensino remoto (emergencial), em que professores ensinam e alunos aprendem via internet, interagindo cada um a partir de um espaço físico diferente – por exemplo, suas residências –, ou em que alunos permanecem em casa e professores lecionam via internet a partir do espaço físico escolar; e ensino em ambiente híbrido, no qual professores lecionam da escola para dois grupos de alunos, um que participa da aula remotamente, e outro, de modo presencial.

Nesses diferentes ambientes híbridos de aprendizagem surgem adaptações de modelos característicos do ensino híbrido e agregam-se elementos do ensino remoto, emergencial ou não, na tentativa de garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Para a Educação Bilíngue, soma-se aos desafios de tamanha empreitada a garantia do desenvolvimento linguístico, tanto na língua de nascimento como em uma língua adicional.

2.2. Ensino híbrido

O ensino híbrido é uma constante na Educação desde o final da década de 1990. Horn e Staker (2015, p. 59) indicam que ele “tem suas raízes no ensino *on-line*” e o definem como

qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo (*ibidem*, p. 61-62).

Essa definição auxilia com distinções importantes sobre o que o ensino híbrido não é: por ser um programa educacional formal, não é sinônimo do uso de uma única atividade gamificada, por exemplo; por ser ensino *on-line* no qual há algum controle do aluno sobre tempo, lugar, caminho e/ou ritmo, caracteriza-se pela possibilidade de personalização e individualização, que não acontece na maioria dos contextos da Educação Básica; é preciso que uma parte da aprendizagem ocorra via internet, mas isso “não significa usar qualquer ferramenta digital” (*ibidem*, p. 62); por definição, no ensino híbrido o aluno “aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa” (*ibidem*, p. 63), porém de maneira incorporada ao curso; e, por fim, é esperado que as modalidades presencial e *on-line* estejam integradas de modo a compor um único curso, ou seja, aquilo que se estuda presencialmente é necessário para a continuação do estudo remoto e vice-versa.

A implementação do ensino híbrido é bastante estruturada. A princípio, quatro fatores devem ser considerados na organização de um curso no modelo de ensino híbrido: quais são as necessidades dos alunos; quais são as demandas da instituição de ensino; quais são as razões para a adoção do ensino híbrido; e em qual tipo de curso ele será aplicado (GARRISON; VAUGHAN, 2007). A consideração desses fatores leva a refletir, por exemplo, sobre como adequar o ensino híbrido para crianças muito pequenas: elas tendem a ser menos autônomas e, como consequência, podem ter melhor aproveitamento se o modelo híbrido intercalar uma aula *on-line* e uma presencial.

Além disso, o planejamento do ensino híbrido deve incluir as seguintes questões, segundo o Center for Teaching Innovation, da Cornell University (2021):

- O que se quer que os alunos sejam capazes de fazer, de conhecer ou de valorizar com a aula organizada?
- Quais atividades ou avaliações darão a eles a oportunidade de desenvolvimento ou de demonstração de aprendizagem?
- Dessas atividades e avaliações, quais se adéquam melhor ao formato *on-line* e quais se adéquam melhor ao formato presencial?
- Qual é a melhor combinação entre aulas presenciais e *on-line* para seu contexto e seus objetivos de aprendizagem?

Tais ponderações são necessárias para que se possa garantir a seqüência entre aulas presenciais e *on-line*. Cabe mencionar que, em práticas em que se aplica o ensino híbrido, é comum a utilização de modelos (estratégias) como recurso de personalização, entre eles: o modelo de rotação, em que se criam diferentes espaços de aprendizagem, presenciais ou não, com o intuito de possibilitar aos alunos o revezamento entre atividades; e a sala de aula invertida, na qual a teoria é estudada *on-line*, fora da escola, e a aula presencial é usada para discussões, análises, resolução de problemas etc. (HORN; STAKER, 2015; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Muitos desses modelos são adaptados e adotados em contextos de ensino remoto, emergencial ou não, e são de grande valia no desenvolvimento e no aprendizado na Educação Bilíngue.

2.3. Ensino remoto (emergencial)

O ensino remoto emergencial passou a ser uma realidade no mundo todo a partir da classificação da Covid-19 como pandemia global pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020 (BOZKURT; SHARMA, 2020). Essa determinação levou países a seguirem protocolos rígidos, tais como distanciamento social, quarentena, fechamento dos espaços físicos de escolas e instituições de ensino, entre outros. Ações emergenciais para a manutenção de aulas foram tomadas a partir de decisões reguladas pelos governos locais (BOZKURT; SHARMA, 2020) com ajustes feitos em decorrência do prolongamento do período de trabalho remoto.

Um dos principais pontos de ajuste é a necessária diferenciação entre ensino remoto emergencial e Educação a Distância (EaD). Isso se deve, em primeiro lugar, ao fato de que o ensino remoto

envolve mais do que simplesmente carregar um conteúdo educacional, pois é um processo de aprendizagem que promove agência, responsabilidade, flexibilidade e escolha aos alunos. É um processo complexo que requer planejamento cuidadoso, desenho e determinação dos objetivos para criar uma ecologia de aprendizado efetiva (BOZKURT; SHARMA, 2020, p. ii, tradução nossa).

Em modelos de EaD conhecidos e adotados até então, eram comuns práticas fechadas com pouca ou nenhuma intervenção do docente durante o curso ou replanejamentos decorrentes de distintos

perfis ou dificuldades do alunado (TUROFF; HILTZ, 1986; HEAD; LOCKEE; OLIVER, 2002; BERNARD *et al.*, 2009; MEANS; BAKIA; MURPHY, 2014). Nesses contextos, havia, por exemplo, definição prévia de conteúdos e sequência de apresentação, dos meios de divulgação desses conteúdos e das formas de avaliação, fixas e independentes do alunado. A EaD também era uma opção devido a sua flexibilidade (BOZKURT; SHARMA, 2020), mas não estava disponível para alunos da Educação Básica no Brasil.

Nesse novo contexto, o ensino remoto emergencial tornou-se a única possibilidade para manutenção das aulas: é uma obrigação, não mais uma questão de escolha. Bozkurt e Sharma (2020), Golden (2020) e Zimmerman (2020) destacam que se trata de uma solução temporária para um problema imediato em que não basta replicar modelos conhecidos de EaD ou compartilhar ferramentas tecnológicas: é importante oferecer soluções nas quais se faça uso de recursos conhecidos e disponíveis, tendo em mente a garantia de agência e a colaboração do alunado para que haja aprendizado, ao mesmo tempo que se busca “criar um clima de empatia e cuidado” (BOZKURT; SHARMA, 2020, p. iii, tradução nossa) e promover diferentes tipos de presença no ambiente *on-line*, entre elas a presença do docente, a cognitiva e a social.

Sugestões de implementação do ensino emergencial remoto (BOZKURT; SHARMA, 2020; CZERNIEWICZ, 2020; GOLDEN, 2020; ZIMMERMAN, 2020) trazem como demanda uma reflexão intencional sobre a entrega do professor de modo que não haja excesso de aulas do tipo palestra, em que o alunado pouco se engaja, pois nada faz além de acompanhar a fala de um docente por meio do computador. Nesse sentido, destaca-se a importância da criação de comunidades de aprendizagem e de apoio à aprendizagem, de possibilidades para compartilhar conhecimentos e experiências, de propostas que favoreçam o aprendizado significativo e o cuidado com o outro. Acima de tudo, a preocupação com a empatia e a escuta ativa é uma das características do ensino remoto, emergencial ou não.

2.4. Engajamento em ambientes híbridos

Diante dos quadros descritos, a aplicação de estratégias e metodologias centradas no aluno, tais como as propostas de metodologias ativas em ambientes híbridos de aprendizagem, parece poder

contribuir de maneira positiva para o engajamento e o desenvolvimento do conhecimento. Tem-se, por meio dessas estratégias, “a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas” (BACICH; MORAN, 2018, p. ix) em que há a aplicação de

uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (*ibidem*, p. xv).

Propostas de metodologias ativas podem incluir, por exemplo, a sala de aula invertida como possibilidade de personalizar o ensino (VALENTE, 2018), em que o aluno se prepara para a aula de antemão, com leituras, roteiros e perguntas que têm como objetivo ajudá-lo a contextualizar o que desenvolverá em aula com mediação do docente ou introduzir o conteúdo que estudará para que tenha, na aula, uma ação mais ativa e engajada no aprendizado do que a de mero espectador. Nesse caso, destaca-se também a possibilidade de desenvolvimento de autonomia e autogestão pelo aluno. A sala de aula invertida é uma proposta aplicada desde os anos 2010 (TALBERT, 2017) com o apoio de tecnologias computacionais e interativas, sendo bastante comum no ensino híbrido. Por essa razão, pode mostrar-se como uma opção de valia também para o momento de ensino remoto (emergencial).

Em contextos presenciais, a aplicação de atividades de metodologias ativas também pode ocorrer, segundo Hattie (2017): no início da aula, para promover reflexão sobre conhecimentos prévios e sobre o que pode ser aprendido; durante a aula, para proporcionar interação e colaboração entre alunos, resolução de problemas e discussões; e no final da aula, para organizar conhecimentos adquiridos, sintetizar informações e conteúdos e levantar dúvidas e perguntas para aprofundamento. As adaptações dessas estratégias para o contexto de aulas remotas ou híbridas são possíveis, visto que as metodologias ativas têm entre seus elementos-base a aplicação de novas mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Colaboração (BACICH; MORAN, 2018).

Considerando as diferentes possibilidades de aulas em ambientes híbridos e a aplicação de metodologias ativas, apresentam-se a seguir sugestões de aplicação para os contextos de Educação Bilíngue.

▮ 3. Colocando em prática

Definir como é uma aula típica na Educação Bilíngue no Brasil seria algo ousado e um tanto inviável, tomadas as diferenças entre escolas e programas de ensino. No entanto, alguns elementos comuns entre as práticas pedagógicas podem contribuir para a aplicação da aprendizagem híbrida nesses contextos. A partir deles, organiza-se um exemplo de como trabalhar a aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue.

Um primeiro elemento que pode caracterizar a prática atual em contextos de Educação Bilíngue no Brasil é o modelo pedagógico e epistemológico. Ancoradas em expectativas descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as práticas atuais tendem a seguir um modelo pedagógico relacional ou construtivista segundo o qual o docente considera o estudante como agente ativo em sua aula, uma vez que compreende que a construção de um conhecimento novo está diretamente relacionada à ação e à problematização da própria ação pelo aluno. Leva-se em conta, nesse caso, a relevância da utilização do conhecimento prévio dele em uma aula, de sua interação e de seu engajamento – ele é concebido como alguém que possui uma história de conhecimento já construído (BECKER, 2012), inclusive quando se trata de **aprender a aprender** em uma segunda, terceira ou quarta língua. Na prática, no ambiente híbrido, tal modelo pedagógico e epistemológico transparece na estruturação de aulas em que o docente considera quem são seus alunos, quais são suas necessidades e facilidades, como aprendem, como podem contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos e quais formas de interação devem ser consideradas para cada grupo. Centrada no aluno, a busca é como fazer com que ele aprenda melhor e quais estratégias e ferramentas podem ser usadas para tanto.

Um segundo elemento comum em aulas em contextos de Educação Bilíngue é fazer uso de uma língua adicional ou ainda aceitar a translíngua como algo natural. Independentemente da metodologia colocada em prática, busca-se aprender **em** uma língua e não **sobre** a língua (BAKER, 2001). Tal escolha implica, necessariamente, aulas que tenham como princípio uma visão interacional da língua (RICHARDS; RODGERS, 2001), na qual ela é um veículo para a manutenção das relações sociais, de troca e de interação.

Uma aula em ambiente híbrido precisa, portanto, levar essa visão em conta e ofertar momentos de trabalho em duplas e em grupos, resolução de problemas, discussão e levantamento de hipóteses, relato e reflexão coletiva e individual, por exemplo.

Além disso, é comum que aulas em contextos de Educação Bilíngue tenham como intenção a integração entre conteúdo e língua como forma de promover o desenvolvimento e o aprendizado de maneira integral (COYLE, 2008). Tal intencionalidade pode e deve ser mantida em ambiente híbrido, mas somada a uma reflexão do docente sobre como adequar o que seria feito presencialmente ao ambiente híbrido. O ajuste é necessário não apenas para que sejam garantidos os outros elementos característicos da Educação Bilíngue, como também para que se façam escolhas conscientes quanto às presenças que devem acontecer em contextos híbridos: social, cognitiva e de ensino.

O último elemento a ser elencado é característico de aulas que envolvem de alguma forma o uso de tecnologias e não se restringe à Educação Bilíngue: ensinar o aluno a utilizar os recursos necessários para que ele possa aprender em um novo contexto de ensino, ou melhor, dar a ele a oportunidade de **aprender a fazer** (ZABALA, 1998). Trata-se verdadeiramente de ensinar um conteúdo procedimental e implica a percepção de que todos precisam aprender a usar as ferramentas disponíveis. Zabala (1998, p. 43) explica:

Um conteúdo procedimental [...] é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar etc.

Em ambientes híbridos, a importância de desenvolver o aprender a fazer atrelado ao uso de ferramentas tecnológicas relaciona-se, em especial, à falácia de que a criança ou adolescente sabe usar os recursos tecnológicos porque é jovem. Para que a aula seja proveitosa para todos, não deve haver impedimentos decorrentes de não saber utilizar um aplicativo, carregar um arquivo ou acessar a própria aula.

Tendo em vista os quatro elementos listados como característicos de aulas em contextos de Educação Bilíngue, parte-se para uma proposição de como eles podem ser colocados em prática para efetivar a aprendizagem híbrida.

Antes de iniciar:

- Considere em qual contexto de ensino-aprendizagem a aula ocorrerá: ensino remoto (emergencial ou não), ensino híbrido ou algum outro formato de ambiente híbrido. Assim, você saberá se terá uma parte dos alunos presencialmente na escola ou se todos estarão remotos e com qual frequência isso acontecerá.
- Verifique qual o sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System*) a escola disponibiliza. Organize momentos para ensinar o grupo de alunos a utilizar os recursos disponíveis ou aqueles que são indispensáveis para sua aula.
- Levante conteúdos e habilidades que serão trabalhados na aula. Considere que a aula que inclui algum tipo de contexto remoto ou híbrido deve passar por ajustes na forma de trabalhar conteúdos e habilidades, assim como nos tipos de interação e momentos em que ela ocorre.
- Crie espaços virtuais para recursos que estão presentes na sala de aula da Educação Bilíngue, tais como cartões com palavras-chave, cartazes com ideias e elementos para discussão (*thinking hats, educational charts, wall posters* etc.). Contar com algo que se assemelhe ao apoio que há na sala de aula presencial pode ajudar a tornar o ensino remoto ou o ambiente híbrido menos impessoal.

Para estruturar uma aula para o ambiente híbrido:

- Familiarize-se com o ambiente de aprendizagem. Selecione os recursos que farão parte de sua aula e considere se seu grupo precisará ou não de apoio ao usá-los.
- Crie roteiros de aula com base no contexto de aprendizagem híbrida que vivencia. Se todos os alunos estiverem aprendendo remotamente e suas aulas forem ao vivo, considere o nível de detalhamento do roteiro a partir da faixa etária e de quão adequado é dar ao aluno a possibilidade de cumprir o roteiro sozinho, sem a interação com colegas ou sua mediação. Tenha em mente que um ambiente de empatia e de cuidado favorece o desempenho e o aprendizado.
- Inclua em seu roteiro momentos de abertura e de fechamento da aula, de interação e colaboração entre pares ou grupos e de interação dos alunos com você. A utilização de metodologias ativas pode ajudar em diversas etapas da aula: no resgate de

conhecimentos prévios, na criação de hipóteses, na síntese, no registro da aula, na criação de relação entre temas e tópicos, entre outros. Acima de tudo, considere atividades que permitam que os alunos que estejam interagindo remotamente não se sintam sozinhos, mas participantes ativos do grupo, ainda que em outro espaço físico.

- Garanta o uso da língua-alvo de maneira interativa e colaborativa. Para tanto, evite aulas expositivas e inclua atividades que favoreçam a troca entre pares e/ou que engajem os estudantes, tais como interações entre colegas que estão na escola e outros que participam remotamente, para a resolução de um problema, questionário ou *quiz* em que alunos precisem da informação que seus colegas tenham para completar as respostas (*information-gap activities*). Se o ambiente de aprendizagem permitir, crie salas auxiliares para as duplas ou grupos para que a interação não seja sempre entre a classe toda.
- Tenha em mente que há três tipos de presença de sua parte: a social, a de ensino e a cognitiva. Interaja com os estudantes, dê devolutivas em aula e em atividades, reveja o roteiro de aula a partir das avaliações formativas que aplicar. Estar presente, ativo, reflexivo e aberto a possibilidades de mudanças e ajustes é o que diferencia o ensino remoto, o ensino híbrido e o ambiente híbrido de uma aula no modelo EaD.

Após a aula:

- Avalie com os estudantes como foi a experiência e como poderia ser melhorada, considerando os aspectos interação, colaboração, uso da língua, entre outros.
- Reflita sobre o uso de recursos com o grupo com o intuito de buscar formas de desenvolver o aprender a fazer.

4. Conclusão

O trabalho com a aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue deve seguir uma organização clara que favoreça tanto o desenvolvimento linguístico nas línguas-alvo como as competências e habilidades descritas para a Educação Básica. O docente, em especial, precisa levar em consideração a necessidade de adaptar atividades e avaliações não apenas para o novo ambiente de aprendizagem, mas

também para os alunos envolvidos, ponderando conteúdos procedimentais que têm de ser trabalhados com urgência. Por fim, destaca-se a relevância de levantamento de recursos disponíveis para a aprendizagem híbrida, para que as aulas possam ocorrer remota ou presencialmente com interação, colaboração e construção de conhecimento.

Referências bibliográficas

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BECKER, F. *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BERNARD, R. M. *et al.* A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 3, p. 243-289, 2009.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. i-iv, 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CORNELL UNIVERSITY. Getting started with designing a hybrid learning course. *Center for Teaching Innovation*, 2021 Disponível em: <https://teaching.cornell.edu/resource/getting-started-designing-hybrid-learning-course>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- COYLE, D. CLIL: a pedagogical approach. In: VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language Education*. Singapore: Springer, 2008. p. 97-111.
- CZERNIEWICZ, L. What we learnt from ‘going online’ during university shutdowns in South Africa. *PhilOnEdTech*, March 15,

2020. Disponível em: <https://philonedtech.com/what-we-learn-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. *Blended learning in higher education: framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

GOLDEN, C. Remote teaching: the glass half-full. *EDUCASE Review*, March 23, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>. Acesso em: 27 abr. 2020.

HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.

HEAD, T.; LOCKEE, B. B.; OLIVER, K. M. Method, media, and mode: clarifying the discussion of distance education effectiveness. *Quarterly Review of Distance Education*, v. 3, n. 3, p. 261-268, 2002.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENTNOR, H. Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, v. 17, n. 1-2, p. 21-34, 2015.

MEANS, B.; BAKIA, M.; MURPHY, R. *Learning online: what research tells us about whether, when and how*. New York: Routledge, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TALBERT, R. *Guia para a utilização da aprendizagem invertida no ensino superior*. Porto Alegre: Penso, 2017.

TUROFF, M.; HILTZ, S. *Remote learning: technologies & opportunities*. Paper presented at the World Conference on Continuing Engineering Education, 1986. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332656.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em

midialogia. BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44. *E-book*.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMAN, J. Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education*, March 10, 2020. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Língua/Linguagem e conteúdo no centro da avaliação

Maria Teresa de la Torre Aranda

Mestre em *teaching English as a second language* (TESL, ensino de inglês como segunda língua) pela School for International Training, Vermont (EUA), e licenciada em letras (português e inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, antigo instituto isolado da Universidade de São Paulo (USP), atual Universidade Estadual Paulista (Unesp), tem ampla experiência no ensino de português e inglês e na coordenação pedagógica. É docente do Instituto Singularidades, no curso de pós-graduação Bilinguismo e Educação Bilíngue: desafios e possibilidades, e dá assessoria ao currículo em inglês de uma escola bilíngue de São Paulo. Suas áreas de atuação incluem a formação de professores, especialmente em Educação Bilíngue, o desenvolvimento de currículo e a avaliação formativa.

Língua/Linguagem e conteúdo no centro da avaliação

1. Introdução

Conteúdo e língua/linguagem coexistem diariamente em uma sala de aula. É por meio de uma língua/linguagem que pensamos, nos comunicamos, aprendemos, articulamos saberes, trocamos ideias, compartilhamos experiências, expressamos sentimentos, interagimos e convivemos em sociedade. Na sala de aula bi/multilíngue, essa coexistência assume maior evidência, protagonista que é de um cenário no qual se aprendem as línguas ao mesmo tempo que, por meio delas, se estudam os diferentes componentes curriculares.

Ao pensarmos a avaliação nesse contexto, que impacto tem a integração língua-conteúdo em nossas escolhas e decisões avaliativas? Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pedagoga está atenta às demandas linguístico-discursivas de seus alunos para repertoriá-los de modo que eles entendam os conteúdos curriculares e aprendam a expressar esse entendimento com clareza e propriedade. Paralelos compatíveis entre língua/linguagem e áreas do conhecimento vão sendo estabelecidos, e suportes, disponibilizados à medida que a progressão curricular direciona as demandas a um aspecto ou a outro. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa integração depende em grande parte da parceria e interação entre os professores de língua e os das diferentes áreas do conhecimento. Eles também são responsáveis pelo ensino da linguagem

acadêmica e gêneros específicos de suas áreas curriculares, por exemplo: dissertar sobre como a mudança climática afeta os diferentes tipos de relevo e vegetação; relatar as observações realizadas durante um experimento científico; formular hipóteses e sustentar perguntas de pesquisa; ou, ainda, articular comparações precisas entre diferentes gráficos matemáticos.

Neste capítulo, reflito sobre essas questões a partir de uma concepção formativa de avaliação, ou seja, uma avaliação para a aprendizagem que sirva de ponte entre o que se ensina e o que realmente se aprende (WILLIAM, 2013). O texto está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda, discuto os princípios que pautam o processo decisório. A seguir, discorro sobre o papel da translanguagem na avaliação. Na quarta seção, apresento exemplos de avaliação da língua/linguagem de diversos componentes curriculares. Por fim, argumento sobre o uso de portfólios na avaliação para, então, tecer minhas considerações finais.

Convido-os a fazer a leitura das próximas páginas vestindo um olhar que busque as possibilidades com as quais seus alunos desenvolverão suas potencialidades e interesses de maneira significativa. Os desafios que se apresentam ao decidirmos ensinar e aprender em duas ou mais línguas são responsabilidade de toda a equipe bilíngue em uma mesma instituição. Para isso, a gestão educacional deve estar disposta a abrir espaço para as discussões do corpo docente de modo a construir uma política de avaliação que seja entendida, acolhida e compartilhada por todos os envolvidos no projeto.

▮ 2. Processo decisório: propósito, uso, método e instrumento

Uma avaliação é válida na medida em que realmente mensura o que se propõe a avaliar. Ao desenharmos uma avaliação – seja uma apresentação oral, prova ou tarefa de desempenho –, escolhemos o que avaliar e por quê, ou seja, decidimos que habilidades, processos, estratégias ou conhecimento queremos mensurar e selecionamos os métodos e instrumentos que melhor reflitam as

evidências desse aprendizado (BAILEY, 1998). Em contextos de Educação Bilíngue, Kate Mahoney (2017) propõe uma abordagem de avaliação pautada por quatro princípios norteadores: propósito, uso, método e instrumento.

2.1. Propósito

Por que farei esta avaliação especificamente? Para aferir aprendizagem ao final de um ciclo? Para verificar se as abordagens de ensino necessitam de ajustes? Para conhecer os interesses dos alunos e selecionar materiais didáticos que atendam a seus interesses e necessidades? Para diversificar as tarefas propostas e planejar intervenções ao longo do processo? Para mapear o equilíbrio entre a competência discursiva dos estudantes e a precisão conceitual com que explicam determinado fenômeno? Para apoiá-los nos processos metacognitivos de autorregulação? Um propósito revela intencionalidade e é determinado antes de qualquer evento avaliativo; portanto, ter clareza de nossas intenções ao elaborar uma avaliação definirá melhor os processos e os critérios. Na Educação Bilíngue, os objetivos de língua/linguagem e os conceituais devem sempre ser claramente nomeados e compartilhados com os estudantes.

2.2. Uso

Como vou analisar e usar os resultados? Em outras palavras, que ações uma avaliação desencadeia? Por exemplo, se meu propósito é aferir a compreensão de determinado conteúdo em ciências, o resultado imediato poderá indicar que o grupo está pronto para investigar um novo conceito ou, ao contrário, que os estudantes precisam de mais experimentação e estudo para consolidar um conceito ainda não claro para eles. Se, por outro lado, minha intenção é verificar a coesão de argumentos em um texto escrito, a análise das produções coletadas me ajudará a tomar decisões sobre o tipo de *feedback* e suporte (*scaffolding*) que a tarefa demanda antes que os alunos passem a produzir textos persuasivos de maior complexidade. Por exemplo, uma avaliação pode me alertar para uma defasagem entre a competência leitora e a desenvoltura oral de determinados estudantes, fazendo com que

eu diferencie a instrução e redirecione minha prática, reequilibrando ênfases nas diferentes competências e habilidades, sejam linguísticas ou conceituais.

2.3. Método

Se meu propósito é mensurar a capacidade oral de argumentação de meus alunos, uma prova de múltipla escolha com alternativas para selecionar um argumento adequado certamente não é um método válido. Para avaliar a linguagem oral, como posso criar contextos autênticos para meus alunos em que as interações ocorram de maneira genuína e possam ser claramente observadas? Como eles se ouvem? Como se dão os turnos da conversa? Como apresentam seus pontos de vista e argumentos em debates regrados? Entrevistas, conversas individuais (*conferences*), observações (documentadas), dramatizações, recontos, além de debates (já mencionados) são alguns exemplos de métodos que podem gerar evidências autênticas de desempenho na oralidade.

2.4. Instrumento

De que ferramentas disponho para conduzir determinada avaliação? Há sobreposições entre método e instrumento; portanto, desenhá-los concomitantemente pode ser favorável. Por exemplo, se o portfólio é um método, o que seria um instrumento para esse método? Pensemos que o portfólio será compilado pelos estudantes ao longo de uma unidade ou ciclo. Uma vez estabelecidos os parâmetros para sua composição, qual instrumento medirá seu conteúdo, formato e adequação à proposta: rubricas para autoavaliação e avaliação entre pares? *Checklists* para avaliar aspectos predefinidos – por exemplo, uma exposição oral para compartilhar seu portfólio com os colegas? Arguição do professor e dos colegas? Comentários escritos pela professora?

Mahoney (2017) defende que a aprendizagem dos bilíngues deve ser avaliada em um contínuo, e os processos decisórios para sua elaboração, sustentados por esses quatro princípios. O propósito e o uso determinarão a escolha do método e dos instrumentos adequados, de modo a valorizar o que o estudante já sabe e informar

sobre estratégias e passos a seguir. Essa abordagem contempla o caráter formativo e processual da avaliação e tende a evitar a potencial conotação classificatória e competitiva quando voltada à obtenção de resultados finais apenas. Consideremos os exemplos no quadro 1.

Quadro 1

ESTUDANTE COMO SUJEITO OU OBJETO DA AVALIAÇÃO?

A professora compartilha com os estudantes as rubricas que refletem as expectativas de aprendizagem bem antes dos eventos avaliativos, dando-lhes oportunidade de esclarecer dúvidas e entender os critérios da avaliação.	A professora aplica uma prova de múltipla escolha ao final de uma unidade, sem que os estudantes saibam exatamente o que será avaliado (ou como). Os erros são marcados e transformados em uma nota.
Os estudantes fazem uma apresentação oral sobre tópicos recentemente discutidos em aula usando ilustrações e recursos multimídia. Cada um deles trabalha no nível de complexidade que seu repertório lhe permite naquele momento.	Durante um teste oral, a professora lê itens (não conectados entre si e fora de um contexto real) e os estudantes anotam suas respostas em uma folha de papel ou respondem também oralmente.

Fonte: traduzido e adaptado de Mahoney (2017, p. 8).

As afirmações na coluna à esquerda configuram um olhar para um aluno participante, sujeito ativo de sua avaliação, inserida em um contexto autêntico de aprendizagem. Os exemplos na coluna à direita veem o estudante como objeto da avaliação, em que os métodos e instrumentos (nesse caso, os testes) são confidenciais e decisivos para determinar uma classificação.

O quadro 2 exemplifica como os quatro princípios podem se integrar e ser aplicados nesse processo decisório.

Quadro 2

EXEMPLO DE UMA ENTREVISTA PARA MENSURAR O USO DE LINGUAGEM ACADÊMICA EM MATEMÁTICA

Propósito	Uso	Método	Instrumento
Avaliar a comunicação durante a aula de matemática	Desenhar objetivos linguísticos adequados ao ensino	Entrevista (individual)	Perguntas predefinidas e <i>checklist</i> (sim/não)
Perguntas da entrevista: as perguntas foram elaboradas para mensurar o uso de linguagem acadêmica ao resolver problemas matemáticos durante uma unidade sobre subtração com três dígitos.			
Exemplos de perguntas Como você resolveu o problema? Descreva os passos. É uma boa solução? Por quê? De que maneira esses dois problemas são semelhantes e em que aspectos são diferentes?			
Checklist da professora para checar uso de língua (marcar "sim" ou "não")	O estudante: <ul style="list-style-type: none">• sintetiza os passos tomados para encontrar a solução;• usa linguagem sequencial para descrever os passos em uma ordem lógica;• utiliza termos matemáticos formais: "dezenas", "unidades", "permutar", "subtrair", "trocar" etc.;• descreve semelhanças e diferenças entre os problemas;• oferece evidência para sustentar e defender a solução encontrada.		

Fonte: traduzido e adaptado de Mahoney (2017, p. 8).

3. Avaliação e translinguagem

Uma discussão recorrente sobre avaliação em contextos bilíngues é em que medida o uso da primeira língua em disciplinas ensinadas na língua adicional é favorável para que os bilíngues emergentes demonstrem seu conhecimento quando eles ainda estão em estágios iniciais de aprendizagem na língua adicional.

O conceito de translinguagem remete a como os bilíngues usam todo o seu repertório linguístico para construir significados e fazer sentido do mundo, navegando de maneira flexível e

dinâmica entre suas línguas. A partir de uma concepção heteroglóssica de bilinguismo, os professores podem recorrer às práticas translíngues para promover uma compreensão mais profunda de uma disciplina e ajudar os estudantes a desenvolver sua competência escrita e oral, permitindo deslocamentos dinâmicos de uma língua a outra (GARCÍA, 2009). Descrevo, a seguir, uma interação ocorrida em uma sala de 1º ano (Ensino Fundamental) de Educação Bilíngue português e inglês.

Durante uma aula de ciências sobre o ciclo de vida das plantas, a professora discute com os alunos o que alimenta as plantas em seu crescimento. Ao final da aula, pede a eles que respondam à pergunta: *“What do plants need to grow?”*. Uma criança escreve: *“Plants need uater, sunlait e vento”*.

A partir de uma concepção heteroglóssica de língua, como vocês responderiam a essa criança? Que tipo de devolutiva reconheceria o entendimento que ela teve? Como essa resposta se compara às outras dadas pelo grupo? Em que medida essa afirmação demandaria uma intervenção individual ou coletiva? Da perspectiva de ciências, a criança já nomeia aspectos importantes sobre o que alimenta as plantas – água e luz do sol –, ainda sem clareza da diferença entre vento e ar. Nesse sentido, conceituar vento e ar parece ser a ação mais relevante no momento. A ortografia usada para *“water”* e *“sunlight”* – *“uater”* e *“sunlait”* – são hipóteses bem formuladas, que transmitem claramente a ideia. Lembremo-nos de que se trata aqui de uma criança em fase de alfabetização; portanto, anotar esse aspecto com as demais hipóteses do grupo poderá atender a uma intervenção coletiva em outro momento, quando o pêndulo da intencionalidade se mover para a língua, uma vez que esta articula e consolida os conceitos de cada disciplina.

O quadro 3 ilustra princípios de práticas translíngues na avaliação, possibilitando aos estudantes expressar conhecimento em uma das línguas ou nas duas.

TRANSLINGUAGEM NA AVALIAÇÃO

Princípios de translanguagem	Características da avaliação bilíngue	Efeitos almejados
<p>Princípio 1 Proporcionar oportunidades aos estudantes bilíngues de demonstrar seu conhecimento e habilidades em uma área disciplinar, de modo que eles recorram a todos os seus repertórios linguísticos.</p>	<p>Permitir que os estudantes vejam itens ou partes dos itens em inglês ou na língua de nascimento.</p> <p>Permitir que os estudantes escrevam/digam a resposta em inglês, na língua de nascimento ou em ambas.</p>	<p>Possibilitar aos estudantes bilíngues recém-chegados à escola que demonstrem o que sabem e o que podem fazer em determinada área do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar-lhes a oportunidade de demonstrar seu conhecimento e suas habilidades em uma área do conhecimento de vários modos (múltiplas linguagens, múltiplas modalidades). <p>Desenvolver uma avaliação que atenda às necessidades dos alunos bilíngues.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar-lhes a oportunidade de usar práticas discursivas fluidas e complexas. • Permitir-lhes utilizar a translanguagem sempre que necessário.
<p>Princípio 2 Engajar os estudantes bilíngues em interações que criem espaços para momentos de práticas translíngues.</p>	<p>Permitir que os estudantes vejam/escutem sinônimos para certas palavras em inglês, na língua de nascimento ou em ambas.</p>	
	<p>Permitir que os estudantes ouçam alguém ler as instruções ou itens da avaliação.</p>	

Fonte: traduzido e adaptado de Lopez, Turkan e Guzman-Orth (2017, p. 5).

As práticas translíngues promovem a integração tanto dos bilíngues emergentes como daqueles que estão em diferentes estágios de aprendizagem, estimulando-os a se envolver em práticas discursivas mais complexas para criar significado. Ao fazer uso de seus múltiplos recursos semióticos, o estudante bilíngue torna-se também agente de seu aprendizado e desenvolve pensamentos mais profundos (GARCÍA; WEI, 2015, *apud* ARANDA, 2019).

Os professores que defendem o uso da translanguagem em suas avaliações reconhecem as múltiplas competências dos alunos bilíngues e as valorizam. Embora as práticas monoglóssicas em avaliação ainda prevaleçam, é importante desenvolvermos a sensibilidade para acolher o emprego estratégico das duas línguas pelos bilíngues ao negociarem significados (GOTTLIEB, 2016). Essa discussão é fundamental no nível institucional, uma vez que as concepções de avaliação, quando compartilhadas e praticadas por toda a equipe, aportam equidade para a sala de aula.

4. Avaliação da língua/linguagem de diferentes componentes curriculares

Entender algo plenamente nos habilita a transferir o que aprendemos, pois, ao compreender, sabemos explicar, interpretar, aplicar, autoconhecer-nos e ver em perspectiva. As tarefas de aprendizagem (*performance tasks*) são uma forma de fazer com que os estudantes demonstrem esse entendimento, transferível para situações autênticas de seu dia a dia. Ao integrarmos essas tarefas ao ensino e à aprendizagem, estamos engajando os alunos em problematizações significativas, desafiadoras, para além de um livro, uma aula, uma situação escolarizada. Neumann *et al.* (1996, *apud* GOTTLIEB, 2016) apontam três princípios sobre o engajamento na aprendizagem: a) os estudantes se envolvem mais quando o trabalho em sala é cognitivamente desafiador; b) todos alcançam resultados em níveis mais altos quando o currículo apresenta propostas intelectualmente desafiadoras; e c) os *gaps* na equidade diminuem como resultado desse tipo de currículo. Tais princípios também se aplicam à avaliação. Só poderemos medir o real desempenho dos alunos se tocarmos seu intelecto, acendermos seu entusiasmo e apoiarmos seus esforços em aprender (GOTTLIEB, 2016).

4.1. Exemplo de avaliação que integra ciências e língua inglesa

Para ilustrar a interação entre conteúdo e língua nos processos avaliativos, reproduzo aqui o exemplo de uma avaliação elaborada em parceria pelas professoras de ciências e inglês¹ de um 7º ano em uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. Nessa escola, a disciplina de ciências é ensinada em inglês, e toda a avaliação foi feita

1 Agradeço às professoras Mônica Spiguel e Fernanda Meneghesso pela disponibilidade e generosidade em compartilhar seus saberes e experiência.

nessa língua. Para fins deste capítulo, apresento apenas as questões, autoexplicativas dos objetivos pretendidos pelas professoras. O resultado obtido nessa avaliação, realizada em 2019, contou para a composição da nota nas duas disciplinas.

*During Science classes you discussed how vaccines work and analyzed its effectiveness. You also researched about alternative treatments available in the Brazilian Public Health System (Ministério da Saúde website). In English classes, you prepared an oral presentation on alternative therapies. Read the text below:
[...]²*

1. *Based on the text and classroom discussions, what is the main difference between vaccines and alternative therapies? Mention the scientific aspects of vaccination in your answer.*
2. *The text cites a possible connection between vaccination and the development of autism. Which 2 alternative therapies would you recommend to a person who developed autism? Explain your answer considering the content presented by your peers.*
3. *About the alternative therapy your group investigated, summarize its main aspects.*

Assessment criteria

Science	English
<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Scientific aspects of vaccination</i> ▸ <i>Content about alternative therapies</i> ▸ <i>Use of scientific vocabulary</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Arguments, facts and examples that sustain your opinion whether pro or against</i> ▸ <i>Vocabulary studied during classes and your vocabulary box</i> ▸ <i>Punctuation, capitalization, spelling</i> ▸ <i>Appropriate verb tenses</i>
Teacher's feedback	Teacher's feedback

Vários componentes dessa avaliação contribuem para sua qualidade exemplar. Além de integrar língua, conteúdo e duas disciplinas curriculares, ela conecta competência leitora, produção escrita e habilidade oral (ao remeter os estudantes às apresentações orais feitas em aula). As questões propostas requerem alta demanda cognitiva, pois solicitam que os alunos não só comparem textos sobre o mesmo tema, mas sintetizem as ideias (convergentes ou opostas) em sua argumentação (CUMMINS, 2008). Vale ressaltar que são textos de gêneros distintos: um artigo de divulgação científica e um texto expositivo em revista não científica. Estabelecer comparações

2 O texto foi omitido porque o foco aqui é a estratégia adotada pelas professoras.

entre eles também requer pensamento crítico. Os critérios estabelecidos para a correção deixam claro o foco para cada disciplina: conhecimento científico e habilidades linguístico-discursivas.

É importante destacar que o trabalho colaborativo entre as professoras nas propostas interdisciplinares já vinha sendo desenvolvido ao longo do trimestre, o que permitiu chegar a essa avaliação compartilhada.

Como ilustração adicional das possibilidades de integração entre língua e conteúdo na avaliação, vejamos como o uso específico de diferentes dimensões da linguagem acadêmica pode ser o fio condutor de uma avaliação. No quadro 4, a *checklist* destaca um espaço para que se documentem as evidências do uso de linguagem acadêmica em ciências expressas nas expectativas de aprendizagem; ela pode ser preenchida pelo professor, pelo estudante e/ou por seus pares. No quadro 5, os gêneros do discurso, a sintaxe e o uso de vocabulário específico na área de estudos sociais assumem esse papel integrador.

Quadro 4

EXEMPLO DE UMA CHECKLIST PARA USO DE LINGUAGEM ACADÊMICA EM CIÊNCIAS

O estudante atingiu as expectativas de linguagem acadêmica na unidade de ciências sobre ecossistemas ao:	SIM	NÃO	Evidências ou documentação do uso
1. Identificar características de vários ecossistemas.			Exemplo: O estudante relaciona palavras e frases descritivas com animais e seus habitats, tais como: "ursos-brancos – região polar".
2. Descrever as adaptações de animais e plantas a vários ecossistemas.			
3. Comparar as adaptações de animais e plantas em vários ecossistemas.			
4. Explicar como os animais e plantas se adaptam a vários ecossistemas.			
5. Avaliar as consequências de mudanças em vários ecossistemas.			

Fonte: adaptado de Gottlieb (2016, p. 82).

DIMENSÕES DA LINGUAGEM ACADÊMICA EM ESTUDOS SOCIAIS

Uso específico da linguagem acadêmica	Implicações para ensino e avaliação
Gêneros do discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar a partir de evidências em debates históricos. • Discutir a linguagem associada com as disciplinas que constituem o campo das ciências sociais: história, geografia, economia, ciência política. • Discutir biografias de líderes do movimento pelos direitos civis com base em sua relevância.
Sintaxe: frases e orações	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância do uso da voz passiva (e.g., <i>Florida was discovered by Spanish explorers</i>).
Vocabulário: uso e formação de palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e usar cognatos (e.g., <i>ocean/oceano, north/norte</i>). • Entender e usar conceitos abstratos (e.g., <i>liberty, justice, democracy</i>).

Fonte: adaptado de Gottlieb (2016, p. 85).

5. Portfólios

O uso de portfólios não é uma prática nova em Educação. Eles se tornaram comuns nos Estados Unidos nos anos 1990 (WIGGINS, 1998) e voltam agora ao centro da discussão sobre avaliação por promoverem uma aprendizagem significativa em que os estudantes assumem maior controle e se tornam agentes desse processo.

Portfólios podem ser classificados em duas categorias: portfólios de desenvolvimento, com foco no processo, e portfólios de desempenho, em que os melhores trabalhos são selecionados ao final de um período. Um portfólio de desenvolvimento é uma narrativa de percurso que revela crescimento ao longo de determinado período, tendo, portanto, um caráter formativo. Ele documenta progresso e pode, por exemplo, ser utilizado periodicamente entre alunos e professores como ponto de partida para refletir sobre conquistas, dificuldades e estratégias, traçando, a partir delas, os passos a seguir.

Um **portfólio de desempenho**, concebido como uma compilação em um momento final na avaliação, tem um caráter somativo e pode, por exemplo, ser apresentado pelos próprios estudantes a suas famílias ao final de um ciclo (bimestre, trimestre ou semestre). Selecionar o que incluir em um portfólio atenderá, assim, a finalidades distintas e demanda propósitos claros, em uma construção intencional encaixada pelos objetivos de aprendizagem e avaliações nas diferentes áreas do conhecimento. Essa seleção pode ser feita pelo próprio aluno ou em parceria com os professores. Perguntarmos a quem e a que se destina o portfólio guiará melhor nossas escolhas (WIGGINS, 1998; BROOKHART, 2017). Entre elas podem estar:

- a. uma seleção das melhores produções ou das mais satisfatórias para o autor ao final de um ciclo – por exemplo, a versão final de produções textuais dos gêneros trabalhados em uma das línguas de instrução ou nas duas;
- b. evidências da progressão e evolução do estudante em determinado aspecto – por exemplo, três versões de um texto escrito ou registros orais em diferentes estágios de desenvolvimento;
- c. exemplos de lição de casa, provas curtas e exercícios de matemática feitos em sala que evidenciem resolução de problemas e compreensão dos conceitos de porcentagem e proporção: o que são e por que é importante aprendê-los;
- d. exemplares de produção acompanhados de rubricas de autoavaliação e comentários de pares; ou
- e. uma coletânea de tarefas de desempenho autênticas que revelem uma área específica de interesse do aluno.

Em qualquer dos casos citados, o portfólio tem papel fundamental para demonstrar habilidades, interesses e desenvolvimento em determinada área do conhecimento. É importante ressaltar que as ausências percebidas em um portfólio também emitem mensagens reveladoras aos professores: tanto as inclusões como as exclusões lhes fornecem um olhar clínico não apenas sobre o desempenho de seus estudantes, mas sobre a qualidade de sua prática.

O processo de seleção dos componentes de um portfólio dá voz aos alunos e lhes permite uma participação autoral em seu trabalho. Além disso, essa seleção abre possibilidades para que trabalhem a autonomia e a autorregulação. Em geral, os portfólios são

avaliados com base em rubricas e critérios pré-compartilhados com os estudantes ou até mesmo, e de preferência, construídos com eles. Entre os componentes essenciais para a autorregulação e desenvolvimento da metacognição incluem-se tipicamente tarefas reflexivas, que podem acompanhar cada inserção ou ser acrescentadas ao final de uma unidade ou conjunto de inserções pertinentes ao mesmo tema ou tópico, feitas por disciplina ou por projeto interdisciplinar, dependendo do segmento ou série. *Checklists* e perguntas abertas contribuem para nortear as reflexões: O que você aprendeu ao criar essa produção? Como você chegou a essa conclusão? O que suas escolhas revelam? Ao comparar suas escolhas nas duas línguas, o que você pode dizer sobre seu repertório linguístico neste momento? O que fica para você como mais significativo?.

Apesar de reconhecidos como um corpo significativo de evidências de aprendizado, os portfólios não são isentos de críticas. Uma avaliação desfavorável que eles têm recebido é a quantidade de trabalho que geram para os professores elaborarem a devolutiva, uma vez que podem ser extensos e volumosos. Acompanhar periodicamente a construção dos portfólios com o suporte de rubricas de autoavaliação e avaliação entre pares não só diminui a carga docente, como também faz com que os estudantes se corresponsabilizem nesse processo. A aprendizagem é, dessa forma, compartilhada e construída coletivamente.

É importante ressaltar que um portfólio não é apenas uma compilação de toda a produção de um curso; é uma seleção criteriosa e reflexiva de aprendizagem significativa, que pode ser narrada incorporando multimodalidades: imagens, *podcasts*, *blogs*, poemas, vídeos etc. Um portfólio pode ser “físico”, impresso e organizado em pastas ilustradas, o que facilita o manuseio pelos pares, sobretudo quando se trata de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As versões eletrônicas, denominadas *e-portfolios* e *webfolios*, ganham adeptos não só por serem sustentáveis e possibilitarem o acesso remoto, mas também por facilitarem a incorporação de diferentes mídias digitais em plataformas diversas. Os portfólios não precisam se limitar a um projeto ou uma série apenas; podem acompanhar os estudantes ao longo de um segmento escolar, compondo um histórico que vai muito além de notas ou conceitos em um boletim.

6. Considerações finais

Avaliação é um tema inesgotável. Quanto mais nos envolvermos com ensino e aprendizagem, mais central se tornará a discussão a respeito dela. Neste capítulo, abordei alguns aspectos que, em minha experiência e estudos de pesquisas da área, têm se revelado mediadores eficazes entre ensino e aprendizagem. Não abordei aqui o uso de rubricas, por exemplo, um instrumento certamente valioso para nosso ofício, tampouco a potência das devolutivas ou *feedback*, cuja qualidade é determinante para o sucesso ou fracasso dos estudantes. As referências bibliográficas ao final oferecem rico material para os que desejarem se aprofundar no assunto. A adoção de uma multiplicidade de métodos e instrumentos nas propostas avaliativas e a participação dos alunos são fundamentais nos processos de avaliação. Nenhum instrumento é tão bom que possa ser usado exclusiva e invariavelmente em qualquer disciplina e para todos os segmentos. A seleção há de ser criteriosa segundo as concepções e estilos do professor, o contexto escolar e o perfil dos estudantes. Por isso, é essencial conhecê-los profundamente: seus talentos, desejos, habilidades e imperfeições. Muitas facetas da aprendizagem são invisíveis em uma sala de aula; portanto, a avaliação não pode estar dissociada da aprendizagem, e sim a serviço dela, tornando-a genuinamente visível.

Referências bibliográficas

- ARANDA, M. T. T. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 119-133.
- BAILEY, K. M. *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1998.
- BROOKHART, S. M. *How to design questions and tasks to assess student thinking*. Alexandria: ASCD, 2014.
- BROOKHART, S. M. *How to give effective feedback to your students*. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2017.
- CUMMINS, J. BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In: STREET, B.; HORNBERGER, N. H. (ed.).

Encyclopedia of language and education. 2. ed., v. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media, 2008. p. 71-83. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226699482_BICS_and_CALP_Empirical_and_theoretical_status_of_the_distinction. Acesso em: 7 mar. 2021.

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

GOTTLIEB, Margo. *Assessing English language learners: bridges to educational equity*. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2016.

LOPEZ, A.; TURKAN, S.; GUZMAN-ORTH, D. Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrived emergent bilingual students. *ETS Research Report*, March 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315816026_Conceptualizing_the_Use_of_Translanguaging_in_Initial_Content_Assessments_for_Newly_Arrived_Emergent_Bilingual_Students. Acesso em: 7 mar. 2021.

MAHONEY, K. *The assessment of emergent bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

WIGGINS, G. *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

WILLIAM, D. Assessment: the bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, v. 21, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258423377_Assessment_The_bridge_between_teaching_and_learning. Acesso em: 1 mar. 2021.



A Fundação Santillana realiza e apoia iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Educação e da cultura, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem.

Sua atuação tem como foco a superação das desigualdades educacionais, com base na certeza de que a Educação é o motor do desenvolvimento de um Brasil mais justo, democrático e sustentável. As ações compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e toda a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para isso, está ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e no dia a dia das salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento.

A Fundação Santillana também fomenta o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, pais e alunos em diferentes instâncias e regiões do país por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, além de incentivar premiações que valorizam professores e gestores.

Criada em 1979, atua na Espanha e em cinco países da América Latina. No Brasil desde 2008, trabalha em parceria com organizações nacionais e internacionais no desenvolvimento de projetos e obras de referência nas temáticas educacionais e da cultura.



A Richmond é uma empresa global de Educação especializada em soluções e recursos para o aprendizado eficaz de inglês, incluindo programas educacionais de Educação Bilíngue. Sempre atenta às inovações educacionais, desenvolve conteúdos multiplataforma que aliam tecnologia e interatividade à prática pedagógica para garantir uma experiência de aprendizagem plena e contínua. O foco em excelência resultou em três indicações como finalista do Prêmio ELTons concedido pelo British Council a produções de todo o mundo, e um primeiro lugar na categoria *Excellence in Course Innovation*.

A empresa também contribui para o desenvolvimento contínuo do ensino da língua inglesa por meio da oferta de programas de desenvolvimento profissional e recursos para o fomento ao aprendizado contínuo para docentes. Na área de responsabilidade social, disponibiliza conteúdos exclusivos como este volume *Educação Bilíngue: como fazer?*, terceiro da série iniciada com *Educação Bilíngue no Brasil*.

O lançamento das obras *Educação Bilíngue no Brasil e Desafios e práticas na Educação Bilíngue*, escritas por educadores e pesquisadores brasileiros, veio ao encontro dos anseios e necessidades de professores, coordenadores e gestores que atuam na Educação Bilíngue.

No primeiro volume, tínhamos o propósito de minimizar lacunas na literatura disponível e possibilitar o acesso a esse trabalho coletivo. No segundo, avançamos em nosso papel de fomentar uma discussão com foco nos desafios e práticas na Educação Bilíngue.

Neste terceiro título, *Educação Bilíngue: como fazer?*, apresentamos novos textos de pesquisadores e docentes que refletem sobre a prática pedagógica na sala de aula, trazendo exemplos de sua atuação.

É o compartilhamento generoso do conhecimento e da experiência desses profissionais que nos move para continuarmos no firme propósito de refletir sobre o fazer pedagógico em contextos de Educação Bilíngue.

Izaura Valverde

Gerente editorial
Richmond Brasil

