

PERSPECTIVAS DE ENSINO BILÍNGUE DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Rodrigo Altair Morato*, Rafaela Cícera Ferreira**
Cláudio Alves Pereira***

RESUMO

O fenômeno da educação bilíngue está em um momento de grande expansão no Brasil, movimento acompanhado por distintas formas de implementação do estudo de mais de uma língua estrangeira, a depender da instituição de ensino. Essa variação em metodologias e formatos da educação bilíngue gera para as partes interessadas, como alunos, famílias e educadores, dúvidas e percepções múltiplas sobre o que, de fato, vem a ser a educação bilíngue. Para esclarecer o conceito de educação bilíngue e verificar o entendimento sobre esta por parte da comunidade escolar, elaborou-se uma pesquisa *on-line*, via *Google Forms*, questionando pais e professores sobre a ideia de ensino bilíngue e o conceito de fluência linguística. A pesquisa contou com a participação de cinquenta professores de disciplinas variadas, vinte e cinco professores de língua inglesa, além de cem pais de alunos de diferentes regiões do Brasil. A distribuição dos resultados foi apresentada no formato de gráfico e a discussão problematizada ao longo do texto. Concluiu-se que o uso do termo genérico Ensino Bilíngue para descrever um processo tão complexo não serve para caracterizar as instituições educacionais. A nomenclatura utilizada para descrever programas de ensino bilíngue precisa ser mais específica, a fim de traduzir o que realmente acontece nas escolas.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Ensino de língua estrangeira. Educação básica.

* Doutor em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), com programa de doutorado-sanduíche na Harvard University. Professor da Educação Básica, Rede Jesuíta de Educação. ORCID: 0000-0002-8667-0923. Correio eletrônico: moratorodrigo@gmail.com

** Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora da Educação Básica. ORCID: 0000-0001-7058-7845. Correio eletrônico: rafaela1014.rf@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professor no curso de Especialização em Docência – Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Avançado Arcos. ORCID: 0000-0002-4829-6272. Correio eletrônico: claudioapessoal@gmail.com

BILINGUAL ENGLISH TEACHING PROSPECTS IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The phenomenon of bilingual education is at a time of great expansion in Brazil, a movement followed by different ways of implementing the teaching of another foreign language, depending on the educational institution. This variation in the methods and formats of bilingual education generates for the interested parties, such as students, families and educators, doubts and multiple perceptions about what, in fact, is considered bilingual education. To clarify the concept of bilingual education and verify the understanding about it from the school community, we made an online survey, via Google Forms, questioning parents and teachers about their idea of bilingual education and the concept of linguistic fluency. The survey counted on the participation of fifty teachers of different school subjects, twenty-five English teachers, in addition to one hundred parents of students from different regions of Brazil. The distribution of the results was presented in a graph format and discussion was problematized throughout the paper. We found that using the generic term Bilingual Teaching to describe such a complex process is not enough to define the educational institutions. The nomenclature used to describe educational bilingual programs must be more specific in order to translate what is really happening in the schools.

Keywords: Bilingual education. Foreigner language teaching. Basic education.

PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE DEL INGLÊS
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA**RESUMEN**

El fenómeno de la educación bilingüe se encuentra en un momento de gran expansión en Brasil, un movimiento acompañado de diferentes formas de implementar el estudio de más de una lengua extranjera, dependiendo de la institución educativa. Esta variación en las metodologías y formatos de la educación bilingüe genera dudas y múltiples percepciones sobre lo que, de hecho, es la educación bilingüe para los actores como estudiantes, familias y educadores. Para aclarar el concepto de educación bilingüe y verificar la comprensión del mismo por parte de la comunidad escolar, se desarrolló una encuesta en línea, vía Google Forms, preguntando a los padres y a los maestros sobre la idea de educación bilingüe y el concepto de fluidez lingüística. La encuesta contó con la participación de cincuenta profesores de diversas disciplinas, veinticinco profesores de habla inglesa, además de cien padres de alumnos de diferentes regiones de Brasil. La distribución de los resultados se presentó en formato gráfico y la discusión se problematizó a lo largo del texto. Se concluyó que el uso del término genérico Enseñanza Bilingüe para describir un proceso tan complejo no sirve para caracterizar a las instituciones educativas. La nomenclatura utilizada para

describir los programas de educación bilingüe debe ser más específica para poder traducir lo que realmente sucede en las escuelas.

Palabras clave: *Educación bilingüe. Enseñanza de lenguas extranjeras. Educación básica.*

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado, percebemos que línguas e aspectos culturais se misturam na sociedade e moldam identidades, conhecimentos e práticas individuais de ensino e aprendizagem. Começamos a reconhecer que os falantes bilíngues não são mais os *diferentes*. Migração, turismo, mídia e tecnologia começaram a reunir diferentes idiomas e visões de mundo. Nesse cenário, o bilinguismo é a norma, pois muitas pessoas conseguem entender, falar, ler ou escrever em mais de um idioma. Como resultado, um dos efeitos dessa mudança de paradigma é o crescimento da educação bilíngue, sobretudo, do ensino de língua inglesa no Brasil.

Embora a educação bilíngue – da maneira como a concebemos hoje – seja um fenômeno relativamente recente em todo o mundo, no Brasil ela está apenas no início, uma vez que, somente nos últimos 30 anos (MARCELINO, 2009), começou-se a se observar a oferta de programas bilíngues: povos indígenas, fronteira bilíngue, educação especial para surdos são apenas algumas das configurações que vêm implementando a educação bilíngue em português juntamente com um idioma adicional.

Registros de mercado e acadêmicos (JORDÃO, 2007) apontam que a educação bilíngue em língua inglesa é a que mais vem ganhando espaço e prestígio no Brasil. Além disso, os programas bilíngues nesta língua, motivados em grande parte por uma demanda de mercado, aumentaram muito nos últimos anos. Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (MEGALE, 2005) revelam que o território nacional brasileiro conta com mais de mil escolas com algum tipo de ensino bilíngue, e o número continua em ascensão, principalmente, quando falamos em programas de ensino bilíngue em escolas particulares de ensino básico regular.

Diante destes fatos, surge o nosso questionamento de pesquisa: como se dá o ensino bilíngue da língua inglesa no Brasil? O que estamos chamando de educação bilíngue?

O termo *escola bilíngue* é um rótulo bastante usado em nosso país para se referir a vários modelos de ensino e aprendizagem de segunda língua. A maioria dos programas educacionais que se enquadram no termo geral *educação bilíngue* promete educar os alunos em dois idiomas e tem três objetivos principais em comum: desempenho acadêmico; bilinguismo e multiletramento; competência cultural. Por essa ótica, os alunos desses programas estariam, teoricamente, mais bem preparados para viver e para trabalhar em um mercado cada vez mais globalizado.

Apesar da categorização sob o mesmo rótulo geral, as escolas bilíngues seguem modelos muito diferentes, muitos dos quais têm limitações e objetivos variados que podem impactar fundamentalmente a extensão em que os três objetivos mencionados anteriormente são atendidos. Essa variação e a ambiguidade resultante para as partes interessadas, como famílias, educadores e diretores de

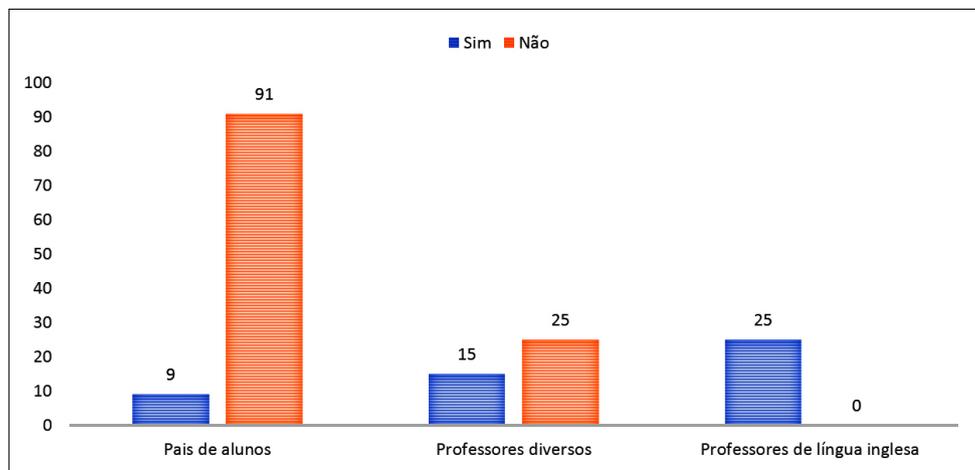
escolas no Brasil, levaram-nos a indagar: do que se trata, de fato, o ensino bilíngue de língua inglesa no contexto da educação básica brasileira? Buscando respostas para nossa pergunta, considerando exclusivamente o contexto nacional, trabalhamos com uma pesquisa *on-line*, via *Google Forms*, feita com cento e setenta e cinco (175) sujeitos pertencentes às comunidades escolares [cinquenta (50) professores de disciplinas variadas, vinte e cinco (25) professores da língua inglesa e cem (100) pais de alunos] de diferentes localidades brasileiras (Belo Horizonte/MG, Ipatinga/MG, Salvador/BA, São Paulo/SP e São Caetano/SP).

Explorando a ideia de ensino bilíngue e o conceito de fluência obtido pelos questionários eletrônicos, descrevemos as variações das bases dos programas bilíngues de língua inglesa no Brasil e discutimos os principais componentes necessários para garantir o ensino e a aprendizagem em dois idiomas distintos.

2 DISCUTINDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Variáveis demográficas mostram evidências de que haverá uma expansão de grupos elegíveis para educação bilíngue no Brasil. No entanto, o termo *educação bilíngue* adquire significados diferentes para pessoas ou grupos distintos. Quando os sujeitos da pesquisa foram perguntados se entendiam haver diferença entre os termos *educação bilíngue* e *bilinguismo*, os dados coletados resultaram no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Há diferença entre educação bilíngue e bilinguismo?



Fonte: elaborado pelos autores.

A análise do Gráfico 1 deixa claro que, exceto para os professores de língua inglesa, os demais sujeitos da pesquisa (pais de alunos e professores de áreas diversas), possivelmente numa perspectiva do senso comum, apontam não haver diferença entre educação bilíngue e bilinguismo, isto é, consideram que ambos os termos tratam de um fenômeno único. Entretanto, veremos que essa ideia vai de encontro ao que é proposto pelos estudiosos da linguagem.

Para entender os conceitos básicos da instrução bilíngue, certos termos precisam de esclarecimentos. Os termos bilinguismo e educação bilíngue aparecem frequentemente na literatura, mas, comumente, observa-se uma grande variação

no que diz respeito aos seus significados (HAKUTA 1986). Um indivíduo que pode falar duas línguas é geralmente considerado bilíngue, mas a confusão ocorre quando o grau de proficiência entra nesta discussão.

Algumas autoridades no campo dos estudos linguísticos afirmam que uma pessoa bilíngue deve ter fluência do tipo nativo em dois idiomas (BLOOMFIELD, 1933). Outros afirmam que a competência mínima em dois idiomas é suficiente para ser chamada de bilíngue (DIEBOLD, 1961; HAUGEN, 1956; HORNBY, 1977) e assertam que o bilinguismo não é tudo ou nada, é uma característica individual que pode existir em graus variados, desde a capacidade mínima de completar até à fluência em mais de um idioma. Já a educação bilíngue diz respeito ao uso de duas línguas como meio de instrução para um aluno ou um grupo de alunos em parte ou em todo o currículo escolar (COHEN, 1975).

A definição básica de educação bilíngue geralmente aceita por acadêmicos e leigos é o “[...] uso de duas línguas como meio de instrução.” (HARMERS; BLANC, 2000, p. 45). Em outras palavras, há um acordo social sobre o que é o processo da educação bilíngue, mas a falta de clareza se dá quando a filosofia e os objetivos da educação bilíngue são discutidos. Na tentativa de lançar luz sobre o tema, podemos pensar na temática organizada nas quatro categorias a seguir: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo, crescimento linguístico e enriquecimento cultural.

Blanco (1977) observa que o consenso de especialistas no campo da educação bilíngue é que seus objetivos principais estão na área de desenvolvimento cognitivo e afetivo, e não nos domínios linguísticos e culturais. A partir disso, pode-se supor que o principal objetivo da educação bilíngue não deve ser necessariamente ensinar inglês ou um segundo idioma, mas ensinar os conceitos, os conhecimentos e as habilidades aos aprendizes através do idioma que eles conhecem melhor e reforçar essas informações por meio de uma segunda língua. Anderson e Boyer (1970, p. 43-44) enfatizam essa estratégia em sua definição de educação bilíngue:

A educação bilíngue é uma nova maneira de conceber toda a gama de educação, especialmente para as crianças que não são inglesas que acabam de entrar na escola. A aprendizagem bilíngue exige que se repense todo o currículo em termos dos melhores instrumentos para a criança aprender, de sua prontidão para aprender várias disciplinas e de sua própria identidade e potencial de crescimento e desenvolvimento.

Embora especialistas em educação bilíngue acreditem que o desenvolvimento cognitivo e afetivo deva estar no centro do programa bilíngue, nem todos o reconhecem como um dos objetivos principais. Não é incomum que as pessoas sintam que os objetivos linguísticos devam ser primordiais – o principal objetivo do programa bilíngue é ensinar inglês o mais rápido possível e integrar os alunos na corrente principal da educação – ou que os objetivos culturais é que o sejam – o principal objetivo do programa deve ser manter a língua e a cultura nativas enquanto os estudantes aprendem inglês. Ao enfatizar o lado linguístico e cultural da educação bilíngue, muitas vezes, emergem confusão e controvérsia. Embora a transição para o *mainstream* e a manutenção da cultura nativa sejam importantes, nenhum deles deve ser o tema central do programa bilíngue.

Um programa bilíngue com um objetivo linguístico e cultural de transição é aquele que usa a língua e a cultura nativas do aluno apenas na extensão necessária para o aprendiz adquirir habilidades com a segunda língua e, assim, operar com o currículo regular, tratando a língua estrangeira como ferramenta no ensino dos conteúdos escolares de outras disciplinas. Em outras palavras, o currículo escolar não muda, apenas ganha a língua estrangeira como mais uma aliada.

A aquisição de língua inglesa passa, assim, a ser enfatizada em um programa bilíngue por meio da manutenção linguística e cultural, em que se promove o valor da diversidade linguística local, sendo os alunos incentivados a se alfabetizarem em sua língua nativa e a desenvolverem habilidades bilíngues durante toda a escolaridade, inclusive na vida adulta. Esta abordagem de transição para a educação bilíngue é apoiada, mas não regulamentada pelos órgãos legislativos, embora se observe que muitas instituições vão além da lei (quase inexistente) e usam recursos locais para implementar programas de manutenção da cultura local.

A aquisição na segunda língua (L2) é desenvolvimental, contínua, interativa com as habilidades cognitivas e governada por regras. É adquirida pelo aluno na interação com o meio. As variáveis afetivas incluem motivação, ambiente, atitude e *status* socioeconômico-cultural.

Para autores como Cloud, Genesee, Hamayan (2000), Lightbown (2014) e Lyster (2018), a educação bilíngue tem como princípios básicos:

- a) o aluno é um participante ativo na aquisição do idioma;
- b) idiomas são adquiridos, não ensinados;
- c) os alunos constroem suas próprias regras na aquisição de idiomas;
- d) o idioma prossegue do geral para o específico;
- e) existe variabilidade individual: o processo de aquisição da linguagem é semelhante para todos os indivíduos; no entanto, a taxa varia;
- f) o idioma é mais bem aprendido em um ambiente não ansioso;
- g) um aluno tem conhecimento intuitivo da linguagem. A capacidade de usar a linguagem geralmente ocorre antes de poder verbalizá-la;
- h) não deve haver nenhuma tentativa de sequenciar o aprendizado de idiomas. O aluno abstrai as regras dos dados ao seu redor;
- i) o enraizamento da linguagem está no crescimento cognitivo do aprendiz;
- j) a linguagem ocorre quando o ambiente é responsivo ao aluno;
- k) o ambiente deve se concentrar no significado e não na forma;
- l) a língua ocorre quando há diversidade linguística e não linguística;
- m) o aprendizado de idiomas ocorre quando há interação com o ambiente;
- n) o desenvolvimento da língua é contínuo;
- o) o ambiente deve ser compatível com a maneira de aprender do próprio aluno;
- p) língua e linguagem não são um conjunto de habilidades que podem ser separadas e ensinadas individualmente. São adquiridas através do uso ativo e orientado à significação.

Assim, a forma da educação bilíngue em língua inglesa nas escolas de todo o país está sendo transformada de inúmeras maneiras, à medida que práticas e propósitos são implementados. Os apoiadores da educação bilíngue defendem a política do ensino bilíngue e seus princípios básicos. Além disso, desejam que os

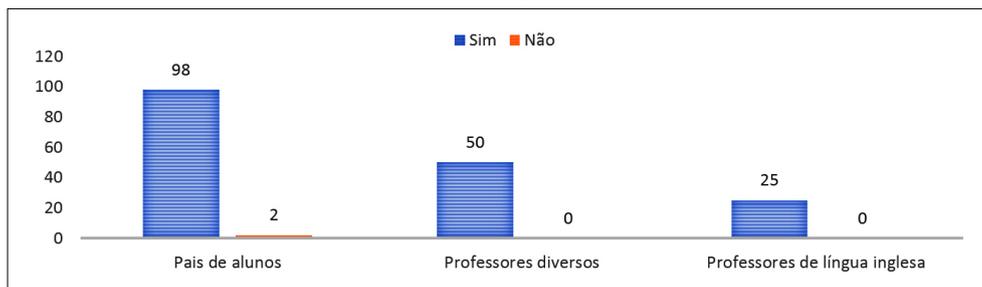
indivíduos envolvidos nessa nova demanda de ensino compreendam e apoiem os objetivos da educação bilíngue. Vejamos, a seguir, como o ensino bilíngue vem sendo construído no Brasil.

2.1 Educação bilíngue no Brasil: uma visão geral

Não é preciso andar ou pesquisar muito para perceber a quantidade de propagandas sobre educação bilíngue: *outdoors*, folhetos, placas luminosas, propagandas no ambiente virtual, dentre outras formas de divulgação publicitária. Das cidadezinhas do interior às grandes metrópoles brasileiras, temos a ideia de que muitas escolas se tornaram bilíngues. Por quê? Elas são todas iguais? Elas têm as mesmas razões para fazê-lo?

Perguntados sobre a existência de educação bilíngue em língua inglesa nas cidades onde moram (Belo Horizonte/MG, Ipatinga/MG, Salvador/BA, São Paulo/SP e São Caetano/SP), informantes responderam conforme o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Há escola(s) bilíngue(s) de Língua Inglesa na sua cidade?



Fonte: elaborado pelos autores.

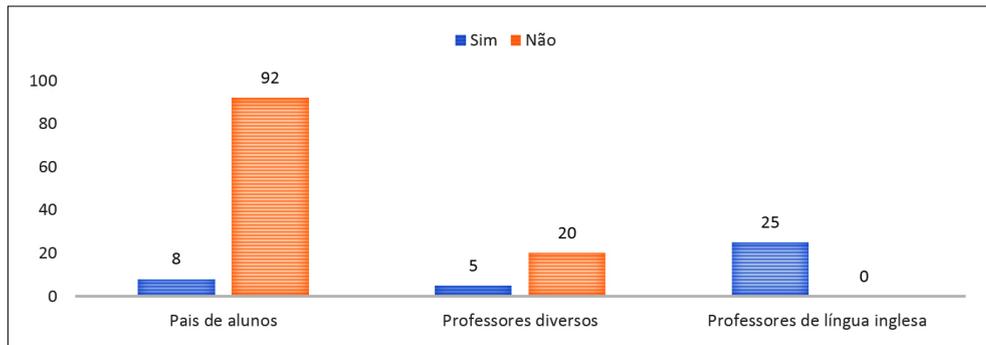
Confirmamos, aqui, o que já era esperado. Embora o número de escolas, e, portanto, de pessoas envolvidas na educação bilíngue, seja diferente em cada cidade, as respostas foram condizentes com o que era previsto, isto é, a oferta de ensino bilíngue é conhecida por quase toda a comunidade escolar. Contudo, em primeiro lugar, é preciso dizer que não se deve generalizar, pois nenhuma escola é igual a outra. Por outro lado, parece ser uma necessidade educacional (e mercadológica!) o fenômeno do crescimento das instituições bilíngues. Dados da Revista Exame demonstram que algumas franquias deste setor tiveram um crescimento de 63% em 2016 (EDUCAÇÃO..., 2017).

Atualmente, não existe uma regulamentação específica para a definição de uma escola bilíngue, mas, de modo geral, alicerçadas em alguns dos princípios básicos trazidos anteriormente, a maior parte das instituições bilíngues no Brasil propõe uma sistematização da aprendizagem do idioma inglês por meio de outras disciplinas escolares. Isso porque, na jovem tradição bilíngue brasileira, o aluno aprende o idioma por exposição, em aulas diárias com conteúdos escolares distintos ministrados em língua inglesa. Os conteúdos curriculares são trabalhados de modo integrado com outras disciplinas, possibilitando que o aluno adquira, por exposição, habilidades comunicativas em língua inglesa.

A educação bilíngue brasileira não prevê ensino de idiomas, mas o uso de uma outra língua para desenvolver saberes, o que a diferencia de institutos de idiomas. Uma escola bilíngue deve, antes de tudo, ser uma escola.

Quando questionados se centros de idiomas podem ser considerados instituições de ensino bilíngue, a maior parte dos sujeitos da pesquisa aponta discordar dessa afirmativa, conforme aponta o Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Centros de Idiomas são instituições de ensino bilíngue?



Fonte: elaborado pelos autores.

Ainda sob este viés, vale dizer que programas educacionais bilíngues podem ser implementados de diferentes maneiras. Não existe um consenso na literatura sobre qual metodologia é a mais adequada para o ensino da segunda língua. De acordo com Appel e Muysken (1992), em relação ao currículo, os dois idiomas podem ser utilizados simultaneamente para a apresentação das disciplinas, ou apenas em alguns estágios, ou ainda apenas para a comunicação em sala de aula, ou seja, os autores indicam que existem vários métodos para o ensino do segundo idioma. Essas diferenças sobre as metodologias de ensino bilíngue também se refletem na diversificação de definições encontradas sobre o termo Educação Bilíngue.

A proposta da escola bilíngue brasileira é ensinar o Currículo Nacional, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), além de promover o ensino de um segundo idioma. Desse modo, em tese, há uma proposta para que o aluno aprenda uma segunda língua ao mesmo tempo que aprende os conteúdos curriculares estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

A Lei n.º 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil. Ela preconiza a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa no território nacional, à exceção dos povos indígenas. Por isso, na prática, as escolas bilíngues atualmente existentes no país devem seguir as regulamentações expressas nesta legislação, a saber: organizar o calendário acadêmico com um número mínimo de duzentos (200) dias letivos, aulas dos componentes curriculares obrigatórios em língua portuguesa, em uma carga horária mínima de quatro (4) horas diárias e oitocentas (800) horas anuais. Porém, para que possam concretizar seu diferencial, o ensino em segunda língua, as escolas bilíngues acrescentam um horário complementar e um currículo adicional àquele proposto pela LDB, sendo que a maioria delas oferece um (1) módulo-aula adicional em seu período letivo destinado ao ensino do outro idioma.

Nessa perspectiva, o modelo de imersão pode ser considerado como o mais utilizado pelas escolas bilíngues brasileiras, seja na educação infantil, seja nos níveis fundamental e médio, uma vez que essas escolas têm como objetivo o ensino da segunda língua de forma concomitante ao ensino de conteúdos curricu-

lares baseados na primeira língua. Como vantagem da educação bilíngue, Romaine (1995) afirma que o programa bilíngue defende o uso de duas línguas no processo de ensino e aprendizagem; portanto, fortalece o conceito das duas línguas e constrói um sistema de tradução automática, o que facilita a fixação dos conteúdos.

Para Marcelino (2009), o crescimento do ensino bilíngue no Brasil é resultado direto de uma maior demanda mercadológica, que, em grande parte, se deve à pressão da comunidade escolar, em geral. Segundo os padrões de ensino praticados no Brasil, o autor afirma que o aluno bilíngue formado em escolas dessa modalidade no país terá um certo nível de proficiência nas quatro habilidades específicas no processo de aquisição de linguagem, ou seja, será capaz de falar, ler, ouvir e interpretar em graus variados de língua inglesa.

Ainda conforme o autor, os bilíngues simultâneos, que se desenvolvem em contato com as duas línguas desde a primeira infância, terão maior êxito na aprendizagem do segundo idioma. É com base nesta teoria que ele acredita que, cada vez mais, os pais buscarão o ensino bilíngue no país, ainda no início da educação infantil. Ao optar por inserir os filhos no contexto bilíngue, os pais “[...] veem nas escolas bilíngues a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma.” (MARCELINO, 2009, p. 2).

Muitos pais acreditam que a escola bilíngue pode oferecer uma formação mais completa do que a ofertada pelas escolas tradicionais, pois a criança fica imersa em um segundo idioma e, conseqüentemente, em uma segunda cultura. Levando-se em conta que o conhecimento do idioma inglês tem se tornado cada vez mais importante para as relações sociais e de trabalho, a aquisição deste já na infância traz vantagens para a criança na vida adulta, segundo esse mesmo entendimento.

Nessa perspectiva, conforme mencionado anteriormente, embora não exista no Brasil uma regulamentação específica para o ensino bilíngue, uma vez que cada instituição de ensino possui o seu próprio projeto pedagógico, a demanda da sociedade brasileira é por um aluno que domine a língua inglesa com fluência, e não necessariamente com proficiência ao sair da escola. Portanto, educação bilíngue em língua inglesa no Brasil deve ser tomada como aquela em que o aluno é diariamente exposto ao idioma estrangeiro com objetivo de se tornar fluente (e não necessariamente proficiente) e capaz de operar com dois vernáculos diferentes.

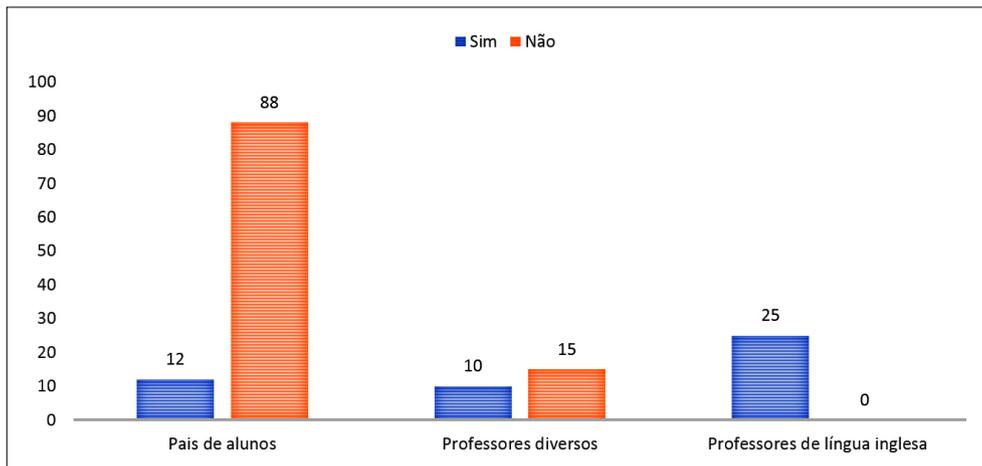
Nesse contexto, faz-se necessário explicar a distinção entre fluência e proficiência.

3 DISCUTINDO OS CONCEITOS DE FLUÊNCIA E PROFICIÊNCIA

Perguntados sobre a existência de uma distinção entre os termos “fluência” e “proficiência”, as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa estão expostas no Gráfico 4, a seguir.

Notamos aqui que a maior parte da comunidade escolar, com exceção dos professores de língua inglesa, não considera existir diferença entre “ser fluente” e “ser proficiente” em uma língua; no entanto, esta percepção não está correta.

Gráfico 4 – Fluência e Proficiência são termos distintos?



Fonte: elaborado pelos autores.

Fluência refere-se à capacidade de compreender e produzir linguagem sem impedimentos. Proficiência, por outro lado, é a capacidade de entender e se comunicar, envolvendo recursos linguísticos como gramática, função, vocabulário, etc. Proficiência em um ambiente escolar é a capacidade do aluno de dominar três fatores: eventos socioculturais, linguísticos e cognitivos e requer negociar na língua: estruturas, funções e registro. Conseqüentemente, a fluência em L2 refletirá a proficiência em L2 apenas parcialmente porque as disfluências também são elementos do discurso comunicativo de sucesso (nativo) (DE JONG, 2016, p. 209).

Como um dos três principais objetivos do ensino e aprendizagem da segunda língua inclui altos níveis de bilinguismo, as escolas reivindicam a fluência como produto a ser obtido. E, de fato, para muitas famílias brasileiras que matriculam seus filhos em instituições bilíngues, ouvir seus filhos de seis anos recitarem músicas e fatos matemáticos em um idioma, que não o português, provoca exclamações como estas: “Meu filho é fluente!” ou “Meu filho está no 1.º ano, mas já é bilíngue!”. Embora realmente impressionantes para um ouvido destreinado, músicas e números memorizados não dizem respeito à fluência especificamente. O fato de crianças conseguirem entoar as cantigas e frases é resultado de um trabalho de memorizações e repetições.

Para entender o nível em que a fluência é esperada no contexto escolar, é importante fazer perguntas como: “Os alunos estudarão todo o conteúdo acadêmico em um idioma que não seja o português?”; “Quais avaliações serão usadas para medir até que ponto os alunos realmente se comparam aos falantes nativos do segundo idioma em aquisição?”; “Quanto tempo leva para se tornar tão fluente e proficiente quanto um falante nativo na mesma série?”. Essas questões, embora válidas, geralmente são apenas parcialmente explicadas pelos coordenadores e educadores das escolas. Pesquisas concorrentes em torno da aquisição da segunda língua em contextos educacionais e falta de definições consistentes associadas à “fluência” contribuem para a nebulosa promessa de bilinguismo para os alunos de uma escola bilíngue, perpetuando a confusão e sublinhando a pergunta: “O que inclui, de fato, o ensino dito bilíngue?”.

Com isso em mente, é necessário revisarmos propostas de programas bilíngues, investigando a quantidade de tempo destinado em que se trabalham, com

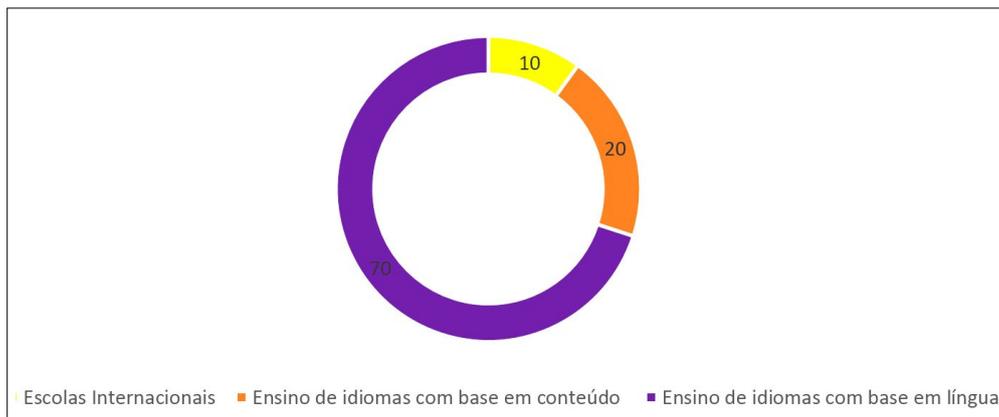
português e com outra língua, as ferramentas de avaliação e qualificação de professores, a fim de validar o quanto as escolas que prometem bilinguismo e multiletramento são capazes de entregar.

4 VISÃO ESPECÍFICA DOS PROGRAMAS BILÍNGUES NO BRASIL

Embora a educação bilíngue seja um rótulo simplista, ela descreve um fenômeno cultural muito complexo dos pontos de vista linguístico, sociocultural e cognitivo, que requer uma explicação abrangente (BAKER; WRIGHT, 2017).

O esquema abaixo é um resumo específico de tipos de programas bilíngues no Brasil, bem como sua distribuição em relação às instituições de educação básica. Cada segmento descreve um programa que é considerado aditivo, em que os alunos adquirem um segundo idioma no ambiente escolar.

Figura 1 – Ensino bilíngue no Brasil



Fonte: elaborada pelos autores.

As escolas internacionais normalmente atendem a uma comunidade de expatriados e têm quatro características. Primeiro, elas aderem a um currículo nacional do exterior e/ou seguem padrões internacionais, como *IB*, *CIE*, *IPC*, *Edexcel*, etc. Portanto, há um forte foco na prontidão internacional para as exigências das universidades no exterior. Segundo, o idioma português normalmente é ensinado como disciplina, e a história brasileira é ensinada neste idioma; normalmente todas as outras disciplinas são ensinadas por meio do idioma oficial da escola, na maioria das vezes, o inglês. A semana letiva é dividida em aproximadamente 80% no idioma oficial e 20% em português, dependendo da escola. Terceiro, as escolas contratam uma grande porcentagem de professores nativos e seguem o calendário do hemisfério norte (agosto a junho). Quarto, todas as escolas internacionais no Brasil são privadas e pouco acessíveis. A demografia das escolas internacionais mudou nos últimos anos e agora há mais brasileiros estudando nelas, isso exige mais experiência no ensino de educação bilíngue e, ao mesmo tempo, expande a questão mercadológica de oferta e procura por educação bilíngue.

Alguns exemplos deste tipo incluem as seguintes instituições: *Graded School*, *Lycée Pasteur*, *St. Paul's* (todas em São Paulo), Escola Americana de Recife, Escola Britânica do Rio de Janeiro e Escola Americana de Belo Horizonte, dentre outras.

Quando se fala em ensino de idiomas com base em conteúdo, estamos lidando com o que a maioria dos brasileiros costuma chamar de escolas ou programas “bilíngues”.

Essa abordagem normalmente serve a uma comunidade que deseja fortes habilidades de segundo idioma para seus filhos, isto é, fluência. Trata-se de uma abordagem instrucional na qual conteúdo não linguístico, como geografia, história ou ciência, é ensinado aos alunos por meio de um idioma adicional (LYSTER, 2018). Isso é conhecido como ensino da língua majoritária porque quase todos os alunos na sala de aula falam um idioma comum, o português, como primeira língua, e estão adquirindo um idioma adicional, o inglês, nas práticas escolares.

O ensino de idiomas com base em conteúdo se apresenta de muitas formas diferentes no Brasil e tem nomes diferentes, incluindo instrução baseada em conteúdo e aprendizagem integrada da linguagem de conteúdo. Sob o termo ensino de idiomas com base em conteúdo, existem dois modelos: programas orientados por conteúdo e programas orientados por língua.

A imersão voltada para o conteúdo é uma abordagem instrucional que permite que os alunos adquiram um idioma adicional por meio da instrução de conteúdo (inter)disciplinar, discurso educacional e interação social no idioma a ser aprendido por, pelo menos, 50% do dia letivo (CLOUD *et al.*, 2000). O objetivo é produzir alunos bilíngues e multiletrados. O que diferencia a imersão são as expectativas que os alunos podem aprender - e os professores podem ensinar - tanto o conteúdo da matéria acadêmica quanto o novo idioma ao mesmo tempo. (LIGHTBOWN, 2014). Como no termo mais geral da educação bilíngue, a educação por imersão tenta manter três objetivos: desempenho acadêmico igual ou superior a alunos de escolas monolíngues (regulares); alto grau de proficiência e precisão no idioma a ser aprendido; e maior conscientização e sensibilidade transcultural.

A maioria das escolas de imersão no Brasil é da rede privada. São instituições particulares que oferecem conteúdo ensinado em um segundo idioma (ciências em inglês, matemática em português, por exemplo). Os alunos normalmente começam aos 2 ou 3 anos de idade com, pelo menos, 80% do dia em inglês e, depois, mudam para um modelo 50/50, aproximadamente metade do dia em cada idioma. O foco principal é que os alunos aprendam o idioma, mas também possam passar por avaliações nas áreas de estudo. Fator crítico é que os professores devem estar constantemente conscientes dos dois objetivos (idioma e conteúdo) em suas instruções, ou seja, um objetivo não pode se sobrepor ao outro.

Alguns exemplos de escolas com este viés no Brasil são as seguintes: *Beacon*, Construtores, Escola do Futuro, *Global Me* e *Magister*, em São Paulo; *Eleva*, no Rio de Janeiro; Escola Girassol, em Salvador; e *St. James*, no Paraná, dentre outras.

Já os programas orientados com base em ensino de língua, embora a maioria deles desenvolva o segundo idioma, muitas vezes incorporando temas ou tópicos que envolvem os alunos, não têm a avaliação das maiores pontuações no conteúdo da educação em imersão. Se os alunos aprendem inglês, mas não o conteúdo, é aceitável, porque geralmente eles estão recebendo o conteúdo principal da escola em português. Alguns exemplos são os seguintes: institutos de idiomas (por exemplo, Cultura Inglesa, CCAA, *Number One* Idiomas, *Fisk*, dentre outros), escola regular (monolíngue) com ensino de língua estrangeira (escolas públicas ou privadas brasileiras regulares que ensinam inglês uma ou duas vezes por semana,

por exemplo), programas intensivos de idiomas (por exemplo: inglês todos os dias na escola por 1 hora), programas interculturais de fronteira com ensino recíproco entre Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

No que diz respeito ao modelo orientado por conteúdo e idioma, há a necessidade de definições claras, exceto que normalmente os alunos estudam pelo menos uma área de conteúdo na língua estrangeira, além de uma aula especificamente da língua estrangeira (suas estruturas, seus vocabulários, etc.). Esse conteúdo também pode ser ensinado em português e/ou não fazer parte do currículo oficial da escola (ou nacional), como *estudos globais*. Um bom exemplo são as escolas Aprendizagem Integrada de Conteúdo e de Idiomas (AICI) encontradas na Europa e em outros continentes, que recentemente se tornaram muito populares no Brasil e são responsáveis pelo recente crescimento da educação bilíngue no país. A imersão tende a ter um modelo 50/50 com algum conteúdo ensinado apenas no idioma em aquisição, porém não é o que ocorre aqui. Normalmente, os programas AICI consomem muito menos tempo do que a imersão e, portanto, não têm os mesmos resultados de idioma e conteúdo.

No Brasil, a massiva maioria das escolas oferece programas intensivos de idiomas, isto é, por meio de conteúdos interdisciplinares, os alunos têm uma aula no idioma inglês por dia letivo. Este tipo de instrução é o que tem sido amplamente divulgado como educação bilíngue. Embora este tipo de prática seja considerado ensino voltado para língua, os colégios brasileiros defendem o oposto, oferecem apenas uma prática escolar diária (uma aula por dia) cujo objetivo é a exploração de algum tópico da grade curricular, seja matemática, ciências, artes, etc. O argumento de aulas diárias vem sendo tomado como um diferencial, ou seja, tempo e frequência são oferecidos como um valor pedagógico.

Contudo, mesmo que tempo não tenha um valor realmente pedagógico, com menos tempo surgem menos oportunidades para produzir e obter *feedback* no idioma e no conteúdo e, mais importante, menos oportunidade para se desenvolver a linguagem acadêmica, essencial para a prontidão da universidade. É para esse fim que muitos pesquisadores classificam uma escola apenas como “imersão” se tiverem aproximadamente 50% do dia no idioma em aquisição. Programas que prometem produzir estudantes fluentes e proficientes, prontos para estudar no exterior com apenas uma aula em outro idioma por dia, têm uma tarefa assustadora pela frente. Ela vai, de fato, contra aquilo que é defendido como uma educação verdadeiramente bilíngue. Os horários escolares também são críticos, aprender um idioma adicional requer muito processamento cognitivo; portanto, trabalhar no idioma de destino quando o aluno está cansado não é o mais benéfico para os resultados da aprendizagem. Nesse sentido, o que no Brasil tem-se compreendido como educação bilíngue vai de encontro ao que os pesquisadores da linguagem têm proposto.

É importante apontar que cada modelo de programa atende a diferentes necessidades dos alunos, mas cada um tem suas limitações e é importante entendê-los para filtrar as promessas das escolas. Ser um bilíngue proficiente, como as escolas gostam de dizer, traz benefícios ao estudante, como excelentes oportunidades para o desenvolvimento da função executiva e preservação da flexibilidade cognitiva (BIALYSTOK, 1999). A ressalva aqui é que a pesquisa é baseada em programas de qualidade, baseados em evidências, nos quais os alunos alcançam re-

cursos avançados em seu idioma adicional. Isso requer que um corpo docente que entenda o modelo tenha amplas oportunidades de desenvolvimento profissional. No Brasil, ainda não temos resultados de alunos que estudaram o idioma inglês por uma hora ao dia durante os anos em que estiveram na educação básica. Ainda não podemos fazer grandes afirmações sobre a qualidade da nova educação bilíngue brasileira.

Mesmo em processo de mudança, muitas escolas bilíngues do Brasil que ensinam conteúdo e língua usam a medição de exames como *Cambridge ESOL (Movers, FCE, etc.)* para avaliar a proficiência no idioma inglês. Embora esses exames estejam alinhados ao Quadro Comum Europeu de Idiomas, eles são, na maioria das vezes, um teste de *ESL* (inglês como segunda língua), curiosamente, essa é a mesma medida usada por muitos institutos de idiomas que são orientados por idiomas. Se uma escola orientada a conteúdo está prometendo níveis mais altos de desenvolvimento da língua devido ao ensino por meio do conteúdo, ela precisa procurar medidas mais rigorosas e dinâmicas, que devem se refletir nos resultados dos alunos.

Por mais surpreendente que pareça, há uma escassez de normas e regulamentos quando se trata do que está sendo feito no ensino da língua-alvo em nossas escolas bilíngues. Cada escola define suas próprias políticas para metas, ensino de conteúdo em língua estrangeira e qualificação de docentes. Portanto, muitas vezes há uma grande desconexão entre os objetivos de toda a escola e o que os professores foram treinados para cumprir.

Nesse sentido, é preciso que mais informação seja disponibilizada para a comunidade escolar. O termo bilíngue ainda é algo muito generalista e precisa ser esclarecido para aqueles que não são entendidos do assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal entender como comunidade escolar e especialistas (professores de língua inglesa) compreendem o que é a educação bilíngue. Além disso, nossa pesquisa também buscou esclarecer as diferenças entre os termos *fluência* e *proficiência* e fazer apontamentos sobre como o ensino bilíngue está se consolidando no Brasil.

Para cumprirmos o objetivo da pesquisa e respondermos às questões que nortearam este artigo, trouxemos diferentes autores para constituírem o nosso aporte teórico. Para a coleta dos dados junto aos sujeitos da pesquisa, elaboramos e aplicamos um questionário *on-line*, e os dados foram analisados tendo o paradigma qualitativo como lente norteadora. O questionário buscou compreender as perspectivas da comunidade escolar sobre as práticas de ensino bilíngue. Ao final, percebemos algumas divergências e, em virtude disso, lançamos mão de conceitos teóricos e dados importantes sobre instituições brasileiras promotoras de educação bilíngue.

Considerando todos os modelos e opções disponíveis atualmente no Brasil, o uso do termo genérico *escola bilíngue* para descrever um processo tão complexo não serve para explicar o quê, de fato, acontece nas escolas. O que está em uma terminologia é fundamental para entender os resultados e, portanto, argumentamos que a nomenclatura que usamos para descrever nossos programas precisa

mudar, a fim de refletir mais fidedignamente o que acontece dentro das instituições de ensino. Se a escola oferecer conteúdo e pelo menos 50/50, o termo “imersão” ou algo semelhante deve ser usado. Isso permitirá que pais, alunos e professores entendam os resultados e as expectativas. A transparência certamente ajudará a melhorar a instrução. Ao ser informado adequadamente, podem-se fazer as perguntas certas para, por exemplo, escolher a escola mais apropriada às próprias expectativas, seja como docente, seja como aluno.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T.; BOYER, M. *Bilingual schooling in the United States*. Austin, Southwest: Educational Development Laboratory, 1970.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Language contact and bilingualism*. London; New York: Arnold, 1992.
- BAKER, C.; WRIGHT, W. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2017.
- BIALYSTOK, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, [s. l.], v. 70, n. 3, p. 636-64, 1999. DOI: 10.1111/1467-8624.00046.
- BLANCO, G. *Bilingual education: current perspectives*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1977.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.
- CLOUD, N.; GENESEEE, F.; HAMAYAN, E. V. *Dual language instruction: a handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000.
- COHEN, A. *A Sociolinguistic approach to bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House, 1975.
- DE JONG, N. Fluency in second language assessment. In: TSAGARI, D.; BANERGEE, J. (ed.). *Handbook of second language assessment*. Boston: Walter de Gruyter Inc., 2016. p. 203-218.
- DIEBOLD, R. *Bilingualism and biculturalism in a Hauve Community*. 1961. Tese (Doutorado) - Yale University, New Haven, 1961.
- EDUCAÇÃO BILÍNGUE CRESCE EM TODAS AS REGIÕES DO BRASIL. *Revista Exame*, 2017. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/dino/educacao-bilingue-cresce-em-todas-as-regioes-do-brasil-shtml/>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- HAKUTA, K. *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books, 1986.
- HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

- HAUGEN, E. *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*. Montgomery: University of Alabama Press, 1956.
- HORNBY, P. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press, 1977.
- JORDÃO, C. Pequenos bilíngues. *Revista Isto é, Brasil*, n. 1972, 15 ago. 2007. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/1629_PEQUENOS+BILINGUES. Acesso em: 29 mar. 2020.
- LIGHTBOWN, P. *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- LYSTER, R. *Content-based language teaching*. New York: Routledge, 2018.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [s. l.], v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd., 1995.

Recebido em: 28 abr. 2020

Aceito em: 22 jun. 2020