



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ROUSE CRISTIANE FARIAS TEIXEIRA E SILVA

**A ABORDAGEM CLIL NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR
PROGRAMAS BILÍNGUES EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE RECIFE**

Recife
2023

ROUSE CRISTIANE FARIAS TEIXEIRA E SILVA

**A ABORDAGEM CLIL NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR
PROGRAMAS BILÍNGUES EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Letras. Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586a Silva, Rouse Cristiane Farias Teixeira e
A abordagem CLIL nos livros didáticos utilizados por programas bilíngues em escolas do município de Recife / Rouse Cristiane Farias Teixeira e Silva. – Recife, 2023.
116f.: il.

Sob orientação de José Alberto Miranda Poza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências e apêndice.

1. Programa bilíngue. 2. Educação bilíngue. 3. Abordagem metodológica. 4. CLIL. 5. Aprendizagem de língua estrangeira. I. Miranda Poza, José Alberto (Orientação). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-48)

ROUSE CRISTIANE FARIAS TEIXEIRA E SILVA

**A ABORDAGEM CLIL NOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR
PROGRAMAS BILÍNGUES EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Letras. Área de concentração: Linguística

Aprovada em 27/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar mais um sonho.

A meus filhos João, Sofia e Helena, pela paciência em tantas ausências impostas.

Ao meu amado Abraão Júnior, pela constante parceria em projetos complexos.

Ao meu querido orientador Alberto, por me apresentar o mundo da linguística de forma tão gentil e por me incentivar em cada momento da minha jornada em um mundo completamente novo.

A professora Júlia, por sua generosidade.

Ao professor Fabio, por contribuir com sua visão de internacionalista e linguista para esta pesquisa.

Aos meus pais, Wilson e Aldanira, pelo suporte e incentivo aos estudos durante toda a minha vida.

Aos meus irmãos, Wancler e Eliozone, por me incentivarem a manter o foco.

Aos amigos Matheus e Najin pelos conselhos e direcionamentos quando este projeto era apenas um sonho.

RESUMO

O avanço da globalização e o consequente surgimento das novas tecnologias a partir da segunda metade do século XX propiciou um maior aumento de comunicação entre os povos de diferentes línguas tornando-se imperioso a o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda durante a educação básica, sobretudo daquelas faladas em países economicamente importantes na histórica mundial garantindo, assim, mobilidade futura da força de trabalho. Neste contexto mundial, a União Europeia desenvolve a Abordagem Integrada de Língua e Conteúdo/*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Partindo da hipótese de que a abordagem CLIL chega também ao Brasil, esta dissertação objetiva analisar como ela se fez presente nos livros didáticos utilizados por programas bilíngues da cidade do Recife. Isto implica compreender as características basilares da abordagem e suas possíveis variações em contextos nacionais divergentes daquele de sua origem. Para dar orientação às análises da abordagem, utilizamos pesquisa bibliográfica em nossa análise, nos valendo dos documentos oficiais da comissão da EU (EUROPEAN COMMISSION, 1995; 2005; 2006) bem como as perspectivas posteriores apresentada por aqueles envolvidos na construção da abordagem junto a comissão, a saber, Coyle (2005; 2007), Coyle e Bernadette (2009) e Coyle, Hood e Marsh (2010) para entendermos quais pilares deveriam se manter intactos enquanto a abordagem sofria alterações em todo o mundo. Fez-se necessário identificar, em um Brasil tão desigual no que tange acesso à educação, qual parcela da sociedade acessa a escola em seu formato bilíngue e quais são as subdivisões dessa educação bilíngue. Para isso, utilizamos de Leffa (1999;2016) sobre a evolução do ensino de língua estrangeira desde a fundação da primeira escola em território nacional e de Megale (201; 2019; 2020) sobre o desenvolvimento de educação bilíngue no Brasil. Foram analisadas como mostra uma coleção nacional e uma internacional utilizadas em escolas bilíngues do Recife auto definidas como embasadas na abordagem CLIL com o intuito de averiguar se e quais os pilares haviam sido preservados, bem como se haviam e como as variações se apresentavam. Os resultados da investigação permitem-nos afirmar que a abordagem CLIL utilizados nos livros didáticos dos programas bilíngues no Brasil apresenta-se em formato SOFT, ministrado por professor de língua, mas estamos convencidos que em escolas frequentadas por estudantes de maior poder aquisitivo o formato HARD se faz presente.

Palavras-chave: Programa bilíngue; educação bilíngue; abordagem metodológica; CLIL; aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The advance of globalization and the consequent development of new technologies from the second half of the 20th century onwards led to a greater increase in *communication* between peoples of different languages, becoming imperative the teaching and learning of foreign languages, starting in basic education, especially those spoken in important economic countries in the world history ensuring future mobility of the workforce. In this global context, the European Union develops the *Content* and Language Integrated Learning (CLIL). Assuming that the CLIL approach also reaches Brazil, this research aims to analyze how it is presented in textbooks used by bilingual programs in the city of Recife. This implies understanding the basic characteristics of the approach and its possible variations in national contexts as it differs from that of its origin. To guide the analysis of the approach, we used bibliographical research in our analysis, guided by the official documents of the European Commission (1995; 2005; 2006) as well as the later perspectives the authors of the official documents developed, namely Coyle (2005; 2007), Coyle and Bernadette (2009) and Coyle, Hood and Marsh (2010) to understand which pillar should remain intact as the approach changed around the world. It was necessary to identify, in a Brazil so unequal in terms of access to education, which part of society accesses the school in its bilingual format and what are the subdivisions of this bilingual education. For this purpose, we substantiated in Leffa (1999;2016) on the evolution of foreign language teaching, since the foundation of the first school in the national territory and Megale (201; 2019; 2020) on the development of bilingual education in Brazil. A national and an international textbook collection used in bilingual schools in Recife, self-presented as based on the CLIL approach, were examined as a sample in order to find out if and which parameters of CLIL were preserved, as well as if there were and how the variations were presented. The results of the investigation allow us to affirm that the CLIL approach used in textbooks of bilingual programmes in Brazil is presented in SOFT format, taught by a language teacher, but we are convinced that in schools attended by students with higher purchasing power the HARD format is present.

Keywords: Bilingual programme; bilingual education; Methodological Approach; CLIL; second language learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cronologia por país de ensino de conteúdo através de L2 na Europa.....	60
Quadro 2- Áreas de atuação do CLIL e seus benefícios.....	63
Quadro 3- Menção ao CLIL nos sites de programa bilíngue.....	82
Quadro 4- Critérios baseados nos 4Cs para análise do livro didático	88
Quadro 5- Conteúdos presentes na coleção <i>Brick by Brick</i>	91
Quadro 6- Exemplos de enunciados ao longo de uma unidade no <i>Brick by Brick</i>	92
Quadro 7- Temas culturais presentes na coleção <i>Brick by Brick</i>	93
Quadro 8- Conteúdos presentes na coleção <i>Bright Ideas</i>	96
Quadro 9- Exemplos de enunciados ao longo de uma unidade no <i>Bright Ideas</i>	98
Quadro 10- Temas culturais presentes na coleção <i>Bright Ideas</i>	100

LISTA DE SIGLAS

ABP	Abordagem Baseada em Projetos/ Project Based Learning
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBI	Instrução Baseada em Conteúdo /Content Based Learning
CEFR	Common European Framework
CLIL	Content and Language Integrated Learning.
ELE	Ensino de Língua Estrangeira
ELT	English Language Teaching/ Ensino de Língua Inglesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Língua estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
PB	Programa Bilíngue
SEB	Sistema de Ensino Bilíngue
TBT	Aprendizagem Baseada em Tarefas/ Task Based Learning
UE	União Européia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	PREFÁCIO	11
1.1	INTRODUÇÃO	13
2	O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	18
2.1	DA ESCOLA DE CONTAR À ESCOLA BILÍNGUE: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI.....	24
2.2	A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	28
2.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	33
2.4	OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	38
2.4.1	Método da gramática-tradução ou tradicional.....	43
2.4.2	Método direto.....	44
2.4.3	Método Audiolingual.....	45
2.4.4	Abordagem Comunicativa	46
3	CLIL E UMA OUTRA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA NO MUNDO	50
3.1	A GLOBALIZAÇÃO COMO MOLA PROPULSORA DE MUDANÇAS LINGUÍSTICAS.....	50
3.2	O CLIL COMO UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	53
3.3	AS VANTAGENS DO USO DO CLIL COMO ACELERADOR DE APRENDIZAGEM.....	59
3.4	OS 4CS E OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO CLIL.....	63
3.4.1	Conteúdo (<i>Content</i>).....	65
3.4.2	Comunicação (<i>Communication</i>).....	65
3.4.3	Cultura (<i>Culture</i>).....	66
3.4.4	Cognição (<i>Cognition</i>)	67

3.5	USO DO CLIL EM CONTEXTOS ESCOLARES MONOLÍNGUES NA AMÉRICA LATINA	68
3.6	OS SISTEMAS DE ENSINO BILÍNGUES BRASILEIROS COMO TUTELADORES DO CLIL.	71
4	LIVROS DIDÁTICOS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA.....	77
4.1	A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	76
4.2	O USO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA: VANTAGENS E DESVANTAGENS.	77
4.3	DIFERENÇA ENTRE LIVROS DE PROGRAMAS BILÍNGUES E LIVROS DE SISTEMAS BILÍNGUES	80
4.4	CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	83
4.4.1	Formulário de Análise.....	85
4.5	ANÁLISE DOS LIVROS.....	89
4.5.1	Coleção <i>Brick by Brick</i>.....	89
4.5.1.1	Apresentação da coleção	89
4.5.1.2	Análise dos livros baseada nos 4Cs	91
4.5.2	Coleção <i>Bright Ideas</i>.....	94
4.5.2.1	Apresentação da coleção.....	94
4.5.2.2	Análise dos livros baseada nos 4Cs.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE A –CRITÉRIOS PARA ANALISE DO CLIL EM LIVROS DIDATICOS DE PROGRAMAS BILINGUES	115

1 PREFÁCIO

A motivação para esta pesquisa surge da observação do mercado educacional brasileiro em razão de nossa participação, por duas décadas, como parte integrante de times comerciais e acadêmicos tanto de editoras nacionais quanto de internacionais. A mudança da percepção da importância de aprendizagem da língua estrangeira, especialmente do inglês, dá-se a partir do início do século XXI com o fortalecimento de blocos econômicos, mais especificamente, União Européia e Mercosul. Este é o momento em que o espanhol passa a ter um grande foco em algumas escolas do país, devido ao fortalecimento do Mercosul, passando a ser oferecido em escolas até na educação infantil. Também houve uma verdadeira corrida para contratar professores de língua estrangeira capazes de ensinar a língua voltada para a comunicação e não apenas para a tradução, não esquecendo que havia uma relação direta entre as escolas pioneiras na implementação e o alto poder aquisitivo das famílias ali representadas. A União Européia, naquele momento, utilizada como exemplo e modelo a ser seguido pelo Mercosul iniciava a implementação de uma abordagem dupla de ensino de língua e conteúdo ao mesmo tempo, Abordagem Integrada de Língua e Conteúdo (CLIL), o que promoveria uma aceleração tanto na aprendizagem quanto na quantidade de línguas que esses estudos teriam ao deixar o ensino básico

Passada uma década de União Européia somada a não evolução do Mercosul como se esperava, o interesse pela língua espanhola se arrefece no mercado editorial que reduz as publicações de livros didáticos em espanhol voltado para o ensino básico mantendo, basicamente, os livros de ensino médio e cursinhos de idioma. As escolas particulares, por sua vez, voltam-se para a sociedade global compreendendo que, a língua inglesa, adquire ainda mais força como língua franca para o mundo dos negócios e resolvem focar nesta língua para o ensino básico. As editoras, por sua vez, decidem trazer para o Brasil, via livros didáticos e pacotes de serviços, programas prontos para as escolas que os fidelizaria como clientes por alguns anos, em média cinco ou um ciclo completo. Esses programas prontos, são apresentados baseados na abordagem europeia, CLIL, afirmando que foi adaptado para a realidade brasileira, contudo, havia uma diferença groteca dos formatos dos programas, tipos de serviços e conteúdos dos livros de uma editora para a outra. Essa diferença me motivou a questionar, afinal o que é CLIL e que parâmetros se poderia ter para definir o que é um programa ou livro didático baseado nessa abordagem e o que teria sofrido tamanha variação que já não pode mais ser encaixado nessa abordagem.

O intuito, portanto, dessa pesquisa é de forcecer parâmetros de avaliação para que professores e gestores escolares tenham condições de analisar um livro didático que se apresente como baseado em CLIL e seja capaz de observar se e quais as características se apresentam no livro de forma a terem embasamento para a escolha de editoras que se adequem à proposta da escola.

1.1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira tem sido fator de segregação da população desde a chegada da corte portuguesa ao Brasil até os dias atuais, apartando aqueles que são preparados para exercerem seus papéis de cidadãos globalizados daqueles que exercerão funções locais como se, no mundo hodierno, não estivessem todos os habitantes do planeta conectados de alguma forma entre si (MEGALE, 2018; FARIA FILHO, 2000). Olhando para o passado e com um olhar para a aprendizagem de línguas, essa apartação torna-se evidente, como por exemplo, enquanto para os filhos da elite intelectual e financeira do Brasil império acontecia a discussão sobre quais línguas, carga-horária e metodologias deveriam ser utilizadas no Colégio Pedro II, referência para a época (LEFFA, 1999), para os filhos dos escravos, dos mascates, dos trabalhadores da lavoura restava a discussão se estes deveriam ou não aprender a ler, escrever e contar, obviamente, encerrando nestas três funções sua formação escolar (FARIA FILHO, 2000). Ou seja, aos filhos da elite uma educação transformadora, aos filhos dos operários, a manutenção de sua condição de servilismo, não muito diferente da atualidade.

A desigualdade presente nos tempos do império se mantém presente no Brasil e na América Latina como um todo. O recente relatório sobre a desigualdade global (CHANCEL *et al*, 2022) traz o Brasil entre um dos países mais desiguais do mundo, perdendo para EUA e China, no qual, cinquenta e nove por cento da riqueza produzida no país está concentrada na mão de apenas dez por cento da população enquanto a base da pirâmide vive com dez por cento da riqueza produzida. Seria irreal julgar que a educação oferecida nestes dois mundos distintos entre ricos e pobres teriam qualquer semelhança. Dentre as divergências está o acesso ao mundo que falar, segundo Megale (2019, p.1), “línguas de prestígio” poderiam trazer.

Segundo Hall (2000) tudo o que envolve o ensino de uma língua, a saber, treinamento de professores, construção de currículo e métodos acaba por, de uma maneira generalizada no mundo, ser fortemente utilizada como moeda política e, na maioria das vezes, aqueles que discutem as políticas estão imersos em preconceitos, como por exemplo, os melhores trabalhos são oferecidos aos filhos da elite estudantes de escolas privadas, enquanto aos filhos dos trabalhadores, estudantes da escola pública, resta ocupar os mesmos espaços que seus pais e avós ocuparam no passado. No caso das políticas linguísticas no Brasil, não há uma exceção à visão de Hall (*idem*). Quando se menciona as escolas públicas no Brasil Império, não se está inserindo aqui a participação de toda a população da época, mas apenas os que poderiam custear ou ter acesso à escolarização formal.

Leffa (1999) descreve os problemas para a implementação de uma política linguística no Brasil império da seguinte forma:

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. (LEFFA, 1999, p.4).

O avançar dos séculos e as reformas educacionais impostas aos estudantes a cada governo, por exemplo, Fernando Lobo (1892), Francisco de Campos (1931) e a Capanema (1942), transformaram a educação nacional em projeto sempre inacabado e mais focado nos atos administrativos do governo do que em resultados verdadeiramente benéficos ao progresso da nação, coexistindo em território nacional, escolas públicas, escolas domésticas e particulares (FARIA FILHO, 2000). Paulo Freire (2001) nomeia essa terceirização da responsabilidade de educar do Estado para escolas particulares ou para parcerias público-privada em que, organizações não-governamentais administram a verba repassada pelo Estado para o funcionamento da escola, como “política de cidades” (FREIRE, 2001, p.13), para ele, tal prática é extremamente violenta, já que “interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (idem).

Ora, como já supracitado, a desigualdade social no Brasil permite que o grupo financeiramente privilegiado se abstenha da luta pelo direito à educação porque pode pagar por ele e, dessa forma, acaba por propiciar espaços singulares para os seus filhos. Para Bourdieu (2007), considerar o sistema escolar como um fator de mobilidade social é um engano já que ele, o sistema tem sido utilizado como forma de manutenção da ordem social e não de alteração da mesma. Aranha (2006), dentro dessa mesma ótica, afirma que não há neutralidade na educação; contudo, ela sofre as influências do jogo do poder político.

A mesma lógica de acesso à educação de qualidade tem ocorrido na aprendizagem de uma língua estrangeira¹ através de cursinhos, escolas com programas bilíngues, escolas bilíngues, sendo a competência das escolas e seus funcionários diretamente proporcional ao valor que se esteja disposto a pagar por ele e, de uma maneira geral, a língua ensinada é a inglesa. Megale (2018) citando Grigoletto (2007) esclarece o papel da mídia no que tange a

¹Entendemos por língua estrangeira aquela que não faz parte do cotidiano dos estudantes, ou seja, ela será aprendida e utilizada apenas em ambiente educacional e será acionada esporadicamente ao longo de sua vida. Consideramos segunda língua aquela que está a disposição para ser utilizada a qualquer momento em situações do cotidiano. Por ser esta pesquisa embasada em uma abordagem europeia onde a aprendizagem de segunda língua é frequente e chegar ao Brasil onde língua estrangeira e ensinada, nesta pesquisa serão utilizadas.

preferência das escolas pela língua inglesa uma vez que existe um “avanço triunfante da língua inglesa como meio preferido de comunicação internacional” (RAJAGOPALAN, 2003, 61) motivo suficiente para que pais queiram garantir a aprendizagem desta língua aos seus filhos.

Isto posto, é possível correlacionar um maior interesse dos pais em encontrar escolas bilíngues para seus filhos e a crescente oferta de escolas com algum tipo de proposta relacionada ao bilíngüismo, na educação privada, elevando a aprendizagem da língua, especialmente à inglesa de uma simples disciplina escolar, ou como Megale (2018) afirma, *commodity*, para uma categoria de “bem essencial” da sociedade contemporânea (MEGALE, 2019, p.3). De certa forma, reforça a visão de Pennycook (2000) ao afirmar que é impossível dissociar o que acontece dentro da sala de aula do mundo externo já que ela, a sala de aula, também é um espaço político. Segundo Megale (2018), três motivos se apresentam vitais para essa mudança na percepção social da importância da aprendizagem de língua, mais especificamente, da língua inglesa além do supracitado fator midiático. O primeiro deles é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) 2017) que traz como obrigatório apenas o ensino desta língua na escola, todas as outras sendo opcionais. Somado a isto, ainda segundo Megale (2018), está a inegável exigência do mercado de trabalho e as oportunidades de melhores espaços e melhores salários oferecidos aos falantes de língua inglesa em razão do processo de transnacionalização de grandes empresas. Por fim, a ascensão dos cidadãos pertencentes à classe C, que passam a viajar e estudar no exterior com maior frequência, compreendendo a necessidade de aprender e de oferecer esta oportunidade aos seus filhos. A associação dessas três razões representa a explosão das escolas com algum formato de ensino bilíngue, especialmente português e inglês, no Brasil (MEGALE, 2019).

Como decorrência do aumento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, de um modo geral, e particularmente do inglês, a procura por escolas de idiomas aumentou consideravelmente no país, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégios internacionais ou escolas bilíngues. Esse último fato tem feito com que o termo “bilíngüismo” e a expressão “educação bilíngue” estejam, agora, muito mais em evidência, nos discursos que circulam na sociedade brasileira, do que ocorria anteriormente. (MEGALE, 2018, p.3).

Portanto, a aprendizagem de língua no Brasil, assim como durante o império, mantém-se eficaz apenas para aqueles que podem pagar por ela, ou “escolas bilíngues de prestígio ou de elite” e que, após adquirida, será utilizada como “moeda de troca” (MEGALE, 2018, p.4;2019, p.1).

Já no cenário internacional, a necessidade de comunicação com o mundo tornou-se tão primordial que o estrato social tornou-se secundário no tocante à quem deveria ter acesso a uma

educação transformadora, especialmente após o surgimento dos blocos econômicos, como a União Européia, Nafta, Tigres Asiáticos e Mercosul. Considerando, por exemplo, a União Européia, que já vive em uma integração total desde 1994 com moeda única e livre circulação de bens, serviços e pessoas, promover o multilinguismo converteu-se em questão de sobrevivência. Neste novo mundo, a língua inglesa tornou-se apenas mais uma dentre tantas outras disponíveis a serem aprendidas fazendo caducar o senso comum de que, para se considerar um sujeito como bilíngue, era esperado dele que fosse capaz de reproduzir os mesmos conteúdos, mesmo nível de compreensão e de vocabulário em ambas as línguas, o que García (2009) chama de “bilíngue balanceado”. Surge, portanto, uma nova visão sobre o que é realmente importante na educação bilíngue do mundo globalizado, ou seja,

O que é importante para a educação bilíngue, então, nem sempre precisa ser todas as partes de uma língua utilizada isoladamente, mas a qualidade e a eficácia da soma integrada. *Um mais um nem sempre é igual a dois*” (GARCIA, 2009, p.19, tradução nossa, grifo do autor)².

A autora, então, afirma que por não serem homogêneos em seus conhecimentos e vocabulários quando os alunos entram na escola, é necessário levar em consideração a bagagem linguística que eles trazem e que produzirão neste período escolar, portanto, não linear, havendo apenas um caminho ao qual se deva caminhar na educação bilíngue, o do multilinguismo.

O que é necessário hoje são práticas firmemente enraizadas na linguagem multilíngue e multimodal e em práticas de alfabetização das crianças nas escolas do século XXI, práticas que devem ser abastecidas por uma visão partindo da soma: *uma visão plural integrada*.(GARCIA, 2009, p.19, tradução nossa, grifo da autora)³.

É durante essa busca por uma metodologia com uma visão integrada de ensino e aprendizagem de língua que a Comissão Europeia (1995) conclui que se faria necessário pensar uma nova abordagem⁴ de ensino, porquanto, fica definido que, todos os países pertencentes do bloco precisam desenvolver em sua educação básica três idiomas, o local e mais dois que, em geral, se transformou em um idioma dos países da fronteira mais o inglês (EUROPEAN COMMISSION, 1995).

No intuito de facilitar essa implementação de política linguística, uma nova prática de ensino se fez necessária. Surge assim a Abordagem Integrada de Língua e Conteúdo (CLIL)

² No original “What is important for bilingual education, then, may not always be the full language parts in isolation, but the quality and the effectiveness of the integrated sum. One plus one does not always equal two”.

³ No original “What is needed today are practices firmly rooted in the multilingual and multimodal language and literacy practices of children in schools of the twenty-first century, practices that would be informed by a vision starting from the sum: an integrated plural vision.

que, segundo Coyle (2010), se apresenta como uma abordagem de duplo foco, ou seja, língua e conteúdo devem ser ensinados ao mesmo tempo. Bastante flexível, por ser uma abordagem e não uma metodologia⁵, permitiu que professores do mundo inteiro realizassem variações de CLIL em suas salas de aula. Contudo, o fato de ser uma abordagem flexível, não deve ser confundida como uma abordagem sem parâmetros. O CLIL é regido por pilares conhecidos como 4Cs que delimitam as arestas em que as variações podem acontecer. São eles: Cultura, Conteúdo, Comunicação e Cognição apresentadas, em detalhes, no capítulo 3.

Mesmo sendo uma abordagem europeia, o CLIL rapidamente se expande para os lugares mais variados do globo terrestre chegando, também, à América Latina em função de sanar a equação da aprendizagem eficaz em um menor período de tempo por haver maior exposição na língua alvo. No Brasil, apesar dessa abordagem chegar via cursinhos de idiomas através, especialmente, de livros de editoras internacionais importados diretamente da Europa para a sala de aula, é nas escolas regulares que ela se populariza, a partir de 2010, com a entrada dos livros das editoras internacionais nas escolas, que passam a oferecer uma carga-horária mais robusta, permitindo o uso de livros de maior complexidade somado à chegada dos Sistemas de Ensino (SE) de Programas Bilíngues (PB) de editoras nacionais que passam a produzir material para as escolas brasileiras tomando a abordagem CLIL como base e massificando o termo escola bilíngue, bilinguismo e programas bilíngues em escolas de todo o país (MEGALE, 2018; 2019).

Até o presente momento não há uma lei nacional que regulamente as escolas ditas bilíngues. O Conselho Nacional de Educação (CNE) através do PCE 2/2020, esclarece as diferenças entre escolas internacionais, bilíngues e escolas com programas bilíngues e quais pré-requisitos cada uma delas precisa alcançar para se auto-identificarem como tal. Este parecer ainda aguarda homologação, portanto, a definição abaixo baseia-se nas práticas de mercado, não em uma definição legal.

Em regra, programas bilíngues oferecem uma aula de inglês diária, ministrada por professores bilíngues graduados em Letras ou Pedagogia e utilizam livros cuja base das atividades está abalizada no CLIL, de acordo com seus materiais de divulgação e sites disponíveis. Debruçamo-nos, no capítulo 4, em analisar os materiais didáticos de duas editoras, sendo uma nacional e uma internacional, todas utilizadas em escolas com programas bilíngues

⁵ De acordo com Borges (2010), a abordagem está relacionada à teoria, aos pressupostos teóricos que envolvem um determinado assunto mas não apresenta uma prática. A metodologia é a prática da sala-de-aula. Baseia-se na experiência construída, está relacionada ao *modus operandi* com passo-a-passo definido sobre o que deve ser feito e em qual ordem. Esta é a função do método é uma teoria que não apresenta as ferramentas para se fazer funcionar.

da cidade do Recife que declaram ser seus materiais embasados no CLIL. Averiguamos se e quais características estabelecidas como essencial para a abordagem CLIL defendida pelos desenvolvedores da mesma estão evidenciadas nos livros respondendo nossa pergunta de pesquisa sobre quais princípios da metodologia CLIL são mais recorrentes nos livros didáticos dos programas bilíngues em uso no Recife que se apresentam fundamentados nesta abordagem. Por fim, concluímos nossa pesquisa recapitulando os pontos importantes de nosso trabalho e mencionamos pontos de melhora para concepção de livros baseados na abordagem CLIL.

Como **objetivo geral**, nossa pesquisa buscou:

- Analisar quais princípios da abordagem CLIL estão presentes nos livros didáticos que se embasados por ela e são utilizados nas escolas bilíngues do município de Recife.

Traço, portanto, os seguintes **objetivos específicos** para nortear nosso percurso:

- 1- Investigar a evolução do ensino de língua estrangeira moderna nas escolas brasileiras até o surgimento das escolas bilíngues;
- 2- Descrever a noção de CLIL com base nos documentos oficiais da Comissão Européia;
- 3- Identificar as características fundamentais da abordagem CLIL e suas variações em ambientes divergentes dos de sua fundação;
- 4- Confrontar a presença da abordagem CLIL em duas coleções utilizadas em programas bilíngues da cidade do Recife observando características basilares e possíveis variações.

A estrutura da nossa dissertação foi organizada em seis partes, sendo elas: introdução, três capítulos (teóricos e analíticos), considerações finais e referências bibliográficas. Preliminarmente, no capítulo 1, percorremos as bases da escola e a formalização do ensino de língua estrangeira no Brasil, dialogando com o contexto social e político, até os dias atuais e o surgimento das escolas bilíngues em grande escala. No capítulo 2, apresentamos a abordagem CLIL, as motivações para seu desenvolvimento na Europa e suas características específicas que a fazem diferenciar-se de outras metodologias e abordagens existentes até então além de apresentarmos as variações mais frequentes desta abordagem na América Latina.

Posteriormente às contextualizações teóricas, passamos ao último momento da pesquisa que compreendeu investigação da existência da abordagem CLIL nos livros didáticos presentes em escolas bilíngues da cidade do Recife que se auto apresentam como embasadas por esta abordagem. Após constatada a presença, quais características fundamentais foram preservadas nessas coleções. Como resultado desta pesquisa para a sociedade, um formulário norteador para gestores e professores responsáveis pela análise de material didático foi construído de forma a ajuda-los na identificação das características da abordagem CLIL no futuro. A revisão literária utilizada nesta pesquisa permitiu que pudéssemos construir uma base teórica que nos permitisse analisar os livros à luz da abordagem CLIL. Por fim, rememoramos, de forma geral, nosso trabalho, apresentando, de forma resumida, os resultados obtidos e indicamos as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

Os procedimentos empregados para a realização desta pesquisa foram a investigação documental sobre a história do ensino de língua estrangeira desde o Brasil colônia até o momento atual com o intuito de expor diferentes métodos frequentemente utilizados ao longo dos anos e apresentar a mudança de percepção do ensino de língua no Brasil; o aprofundamento teórico e revisão da literatura sobre a abordagem CLIL, suas características e variações, além de apresentamos a origem e importância dessa abordagem para o ELE no mundo; seleção de livros didáticos utilizados em Programas Bilíngues (PB) de escolas particulares do município de Recife e a averiguação das características do CLIL, a partir da visão de vários teóricos, contrastando e refletindo sobre o critério de instrução gramatical nos manuais.

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo, desenvolvida com base no método dedutivo de análise. Evidenciamos que nosso objeto de pesquisa está centrado na abordagem CLIL como conteúdo fundamental e, a partir dessas características, fizemos a análise dos livros didáticos em assimilação com os conceitos teóricos apresentados na fundamentação teórica. Para a realização desta pesquisa, selecionamos um total de quatro (2) livros didáticos, sendo um (1) desenvolvidos por editora internacional e um (1) desenvolvido por editora nacional indicadas para utilização em programas bilíngues no primeiro ciclo da educação básica, com o intuito de identificar as características da abordagem CLIL em suas atividades.

Considerando que alguns programas bilíngues possuem livros vendidos como sistemas de ensino fechados, ou seja, não disponíveis para compra de forma pública, detivemo-nos a analisar os livros de programas bilíngues que podem ser adquiridos em qualquer livraria da cidade do Recife ou por sites especializados, ou ainda, no site da própria editora. Com o intuito de identificar as características do CLIL, faremos uma análise destes livros previamente

selecionados, analisando todos os elementos constitutivos na sua composição e organização, como capas, títulos, introdução/prólogo, organização de sumário e unidades, bem como de seus componentes para atividades de compreensão auditiva, disponíveis para *download* após a aquisição do livro didático.

Foram selecionados, portanto, as obras: *Bright Ideas* (2018) e *Brick by Brick* (2021).

2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Falar uma outra língua significa adquirir habilidades comunicativas que permita trabalhar, estudar e viver em um contexto linguístico que não o seu de origem e que, conseqüentemente, exigem um alto nível de fluência a ser adquirido (NAWROT-LIS, 2019). Uma interação social inevitável, na visão de Rajagopalan (2003) em razão da existência de um mundo cada vez mais globalizado e dependente das interações internacionais que ele chama de “desterritorialização” (2003, p.53).

Essa nova relação entre as pessoas das diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como consequência imediata do rompimento das barreiras que, até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre os povos, a não ser com propósitos nada amigáveis. Estou me referindo às inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais e às restrições à livre circulação de informações entre países, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante. (RAJAGOPALAN, 2003, p.53).

Para Holme (2003), a consequência de viver em um mundo sem barreiras ocasionou o nascer da **era comunicativa**. Nesta nova era, é a língua inglesa a mais utilizada para a comunicação entre povos de diferentes culturas e que foi alçada a tamanha importância que aprender inglês como língua estrangeira deixou de ser um privilégio para tornar-se uma necessidade básica, a porta de acesso a experiências interculturais (BANEGAS ET AL, 2021). Holme (2003), apresenta a era comunicativa como relacionada à cultura que estará sempre presente, mesmo podendo ser inserida no currículo de formas diferentes. De certa forma, este novo olhar voltado para a cultura e o contexto do ensino de língua acaba por enfatizar a comunicação no formato oralizado, as funções da fala e o reconhecimento do falante como ator social dentro dos ambientes que estiver inserido, sem esquecer que cada aprendiz é um ser humano individualizado, com suas próprias aspirações, interesses e sentimentos que precisam ser levados em conta por quem está incumbido de ensinar-lhe a nova língua (BYRAM; GRUNDY, 2003).

Olhando para esta necessidade de expressão oral, as políticas linguísticas mundiais têm-se preocupado, cada vez mais, que o ensino de, ao menos uma língua de grande circulação e força econômica seja ensinada na educação básica, sendo mais frequente o ensino de inglês, no caso brasileiro e, em outras culturas também o espanhol, francês e/ou alemão. Bloomfield (1983), ao narrar as dificuldades da aprendizagem nas escolas e universidades da primeira metade do século XX, contabiliza que um em cada cem estudantes estudando uma língua estrangeira adquiriram competência leitora ao final de seus programas e apenas um em cada mil adquiriram a competência oral. Tornava-se incontestável a necessidade de mudar a forma

no ensino de uma língua por uma mais eficaz. As línguas modernas já não poderiam seguir sendo ensinadas como as línguas clássicas:

O ensino de línguas tem suas raízes históricas no ensino de línguas clássicas (ou seja, latim, grego, hebraico e sânscrito). Mas essas são línguas mortas, desprovidas de qualquer comunidade de falantes. O objetivo de estudar essas línguas era alcançar uma compreensão do pensamento e da arte das civilizações mortas. Consequentemente, a competência comunicativa raramente era o objetivo; antes, o objetivo residia na compreensão da gramática e do vocabulário dessas línguas como meio de acessar o pensamento e a arte. (KAPLAN, 2000, p.X, tradução nossa)⁶.

Para Bloomfield (1983) línguas extintas não deveriam ser ensinadas como as línguas clássicas. Se para o ensino de uma língua clássica se faz necessária a análise sintática e morfológica para haver uma compreensão da mensagem escrita, este método tem pouca ou nenhuma valia para o ensino de língua moderna pois, na visão dele, seria uma “tarefa sem fim” já que “não só cada palavra da língua estrangeira diferem em conteúdo de qualquer palavra do idioma nativo, mas esse conteúdo em si é muito difícil de ser definido” (idem, p.294, tradução nossa)⁷. Ele segue explicando que, mesmo se a possibilidade de aprender todo esse conhecimento morfológico e sintático fosse realmente possível, isso não significaria a capacidade de compreender a língua estrangeira quando ela fosse falada porque seria necessário um tempo cognitivo de processamento até que houvesse a formulação de cada uma dessas frases.

Como defensor da teoria behaviorista, Bloomfield (1983) defendia que a aprendizagem de uma língua não deveria ser olhada por uma perspectiva lógica, mas sim, comportamental. A aprendizagem não se dá pelo somatório da aprendizagem de regras, mas pelo uso da língua através da criação de hábitos associativos. A tradução de uma língua para a outra deveria ficar restrita a linguistas bem preparados para isso, preparação esta que, naquele tempo, acabou por enaltecer a figura do falante nativo, o mito de que bastava saber falar a língua que saberia ensinar a língua. Bloomfield era um defensor de que as duas funções deveriam andar em concordância, um professor que seja fluente na língua, se possível nativo, mas não necessariamente. Sobre a importância de o professor de língua estrangeira ser nativo ou não,

⁶Original: “Language teaching has its historical roots in the teaching of classical languages (i.e. Latin, Greek, Hebrew, and Sanskrit). But those are dead languages, devoid of any community of speakers. The objective of studying in those languages was to achieve an understanding of the thought and art of dead civilizations. Consequently, communicative competence was rarely the goal; rather the goal resided in an understanding of the grammar and vocabulary of those languages as a means to access the thought and art”.

⁷ Original: “To set forth the lexical facts would be an endless task, for not only does each word of the foreign language differ in content from any word of the native language, but this content itself is very difficult of definition”.

Rajagopalan (2003) faz uma releitura de que não há espaço para esta dicotomia no mundo atual, uma vez que, o multilinguismo é a “língua franca” e, portanto, um professor pode e deve ensinar qualquer língua e em qualquer língua que lhe seja conhecida.

Mais à frente no capítulo, dedicamo-nos à compreensão da influência behaviorista no ensino de línguas, por agora, destacamos apenas que, é a partir dos questionamentos do início do século XX que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua começa a ser modificado, a forma utilizada para as línguas clássicas deveria diferir do método para as línguas modernas. Entretanto, a indicação de metodologias foram ocorrendo à medida que os estudos de cognição, neurocientífico e linguístico foram se expandindo.

É bem verdade que discussões visando a aprendizagem de língua estrangeira, comumente, iniciam pela observação da sala-de-aula, das práticas dos professores e da assimilação dos estudantes, ou seja, pelo processo micro do ensino. Esta percepção, de maneira geral, culmina numa responsabilização do professor, pelo fracasso ou sucesso no desempenho dos estudantes, desprezando a influência de fatores externos nesta mesma sala de aula como as políticas linguísticas criadas pelo Estado e as questões culturais e sociais presentes na sociedade.

Para Hall e Egginton (2000) essas questões políticas, culturais e sociais podem até, em um primeiro momento, parecer de baixa relevância e adjacentes à função de professor, contudo, estão intrinsecamente conectadas ao método utilizado pelo professor dentro de sala. Não se pode esquecer que as políticas linguísticas afetam toda uma sociedade, desde as expectativas culturais sobre o papel do professor à construção da identidade de um povo. Aspectos como gênero, raça, etnia e nacionalidade estão diretamente ligados às políticas linguísticas definidas por um governo e impactarão na forma como uma sala-de-aula será administrada dentro de cada país. Em suma, tão importante quanto a práxis e a formação do professor é a interferência do Estado no projeto de nação que ele quer construir através da implementação de políticas educacionais e linguísticas sendo impossível a dissociação destes dois fatores.

Segundo Romanelli (1986, p.19) “A evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político”. Assim também, através do passado observamos melhor o presente pois,

estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: O passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. (ARANHA, 2006, p.5).

Compreendendo este vínculo indissociável, optamos por apresentar uma breve evolução das políticas linguísticas no Brasil, da colonização até os dias de hoje, para que, a partir daí, seja possível compreender as motivações das escolas brasileiras, respondendo a um anseio da sociedade, na implementação de programas bilíngues nas escolas de ensino básico nas últimas duas décadas, além da ausência, e consequente terceirização, do Estado brasileiro no oferecimento de política educacionais e linguística públicas de qualidade aos seus cidadãos.

2.1 DA ESCOLA DE CONTAR À ESCOLA BILÍNGUE: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI

Compreender as bases educacionais dos países da América Latina é, antes de tudo, aceitar que essas bases estão diretamente ligadas à história da Europa moderna. A transição entre a economia feudal para a comercial impulsionou o velho continente para as grandes navegações e a consequente chegada em solo latino-americano. Essa conexão com o velho continente estabelece as bases da educação, da religião, dos ofícios e dos ideais brasileiros que, mesmo após a independência, continuou presente por muitos anos (CARNEIRO, 2017).

Fato incontestável é a certeza da existência de civilizações, em solo conhecido hoje como brasileiro, quando da chegada dos portugueses nestas terras. Essas civilizações dotadas de cultura e língua própria viram, no português europeu, o primeiro contato com uma língua estrangeira. Contato utilizado pelos portugueses como pretextos para a escravização e aculturação destes povos originários, como se pode observar na famosa carta de Pero Vaz de Caminha (1963, s/p) ao Rei Dom Manuel I:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E aprazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!

Persuadir um povo a compreender, participar e encontrar sentido em uma sociedade tão diferente da sua foi uma tarefa bastante violenta pois, em “um sistema cultural, deslocado de sua matriz para instalar-se alienadamente, apenas como produto, em meio a outras circunstâncias, gera formas de comportamento que se apresentam e transmitem por meio de símbolos vazios de significado” (ROMANELLI, 1986, p.22). Não sendo possível persuadi-los a participarem desta sociedade, se fez necessário ignorá-los, extingui-los, condená-los a espaços

pequenos de terra como se a história do Brasil inicia-se pela chegada europeia no resgate de almas perdidas, não pela invasão e dizimação de uma sociedade que aqui já habitava.

Três séculos de exploração e uma nova chegada portuguesa ocorre em terras brasileiras. Desta vez, uma elite fugindo da guerra Napoleônica e escoltados pela Inglaterra desembarcam na colônia com um objetivo claro de estadia temporária, e portanto, diferentemente das outras colônias européias presentes na América, sem intenção de promoção de um real desenvolvimento da colônia. O objetivo era unicamente manter o poder e prestígio da corte, aguardar a guerra acabar na Europa e regressar para as terras portuguesas mantendo a colônia mais uma vez subjugada às decisões da Coroa. E para garantir que o plano se concretizasse, a massa precisaria continuar deseducada e subserviente,

Massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas. É preciso, contudo, chegar até elas para, pela conquista, mantê-las alienadas. Este chegar até elas, na ação da conquista, não pode transformar-se num ficar com elas. Esta “aproximação”, que não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos “comunicados”, pelos “depósitos” dos mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*. (FREIRE, 1987, p.78).

Não existe forma mais segura de manter o poder concentrado na mão de poucos do que através da educação, segundo Bourdieu. Políticas educacionais mal geridas oferecem a falsa impressão de mudança nas condições sociais, mas na verdade, não oferecem uma mudança real.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, por fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultura e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2001, p.41).

Observando a história por esse viés, pode-se dizer que as políticas linguísticas implementadas no Brasil da chegada da corte portuguesa não se traduziram em planejamento linguístico. Leis criadas que beneficiavam apenas os filhos da elite, as cidades mais ricas e aqueles que, antes da chegada da corte, teriam condições de completarem seus estudos em terras europeias, ou seja, nenhuma mudança significativa.

Uma ação planejada sobre a língua ou sobre as línguas nos remete ao seguinte esquema: consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar(S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da *política linguística*, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do *planejamento linguístico*. (CALVET, 2007, p.61, destaque do autor).

Por exemplo, um ano após a chegada da corte no Brasil, a primeira política linguística brasileira foi assinada. Em 22 de junho de 1809, por decreto, ficou definida a obrigatoriedade

do ensino de inglês e francês em território nacional. Não havia professores, não havia escolas, ou seja, o planejamento nunca foi definido neste decreto (CALVET, 2007). Quase trinta anos depois da chegada da corte, atendendo aos anseios da elite e gerando ainda mais desigualdades no acesso à educação, um novo decreto é assinado. Neste decreto o Colégio Dom Pedro II é criado, em 2 de dezembro de 1837, com uma proposta inovadora, multidisciplinar e uma extensa carga horária no ensino de línguas.

Decreto de 2 de Dezembro de 1837- Artº 3 - “neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e inglesa; rhetorical e os princípios elementares de geographic, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, chemical physical, arithmetic, algebra, geometria e astronomia” - (VIDOTTI; DORNELAS, 2007, n/p)

É neste colégio que o método direto de ensino de línguas adentra ao Brasil. O método é implementado pelo decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, baseava-se em 33 artigos, dentre os quais destacavam-se os seguintes:

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. · O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. · O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. · As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. · A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país. (LEFFA, 2016, p.54).

É esta a primeira vez na história brasileira em que o conceito de ser conhecedor de uma língua é atrelado ao ato de saber falar esta língua. Entretanto, como a implementação dessa metodologia se realiza por decreto, efetivamente, não há alterações nacionais uma vez que profissionais qualificados não estavam disponíveis em todas as cidades. Mais uma vez os estudantes do Colégio Pedro II, ou seja, os filhos da elite, beneficiam-se de uma política pública pensada para eles, com vestimenta de política nacional. O método direto, liderado pelo recifense Antônio Carneiro Leão, professor de francês da instituição, apresenta-se com ótimos resultados e transforma o Pedro II em centro de referência nacional.

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de

orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares. (Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931)

Como dito, observando sob a égide de política linguística, efetivamente e historicamente, o decreto significou muito mais uma mudança de intenção do que uma mudança real. Nunca houve a intenção de desenvolvimento do povo como um todo facilmente observado pela ausência de resposta aos questionamentos apresentados por Calvet quando um processo de mudança verdadeiramente intenta a produção de mudanças

A partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso. Como intervir na forma das línguas? Como modificar as relações entre as línguas? Quais são os processos que permitem passar de uma política linguística, estágio das escolhas gerais, ao estágio da implementação, do planejamento linguístico? (2007, p.61-62).

Mais à frente, a Reforma de Capanema (1934-1945) sugere o que deve acontecer em sala de aula para garantir um ensino de língua estrangeira efetivo.

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora da sala de aula, começando com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados. (LEFFA, 2016, p.56).

Todas essas mudanças acontecem no Brasil já republicano em um mundo em guerra. O final da Segunda Guerra Mundial retira o mundo da barbárie e o coloca no trilho da retomada da colaboração e reconstrução. O Brasil escolhe, portanto, focar no desenvolvimento da indústria almejando a atração de indústrias para o território brasileiro. Para isso, a qualificação da mão-de-obra se fez necessária sendo, para os governantes da época, uma grande divergência fomentar, ao mesmo tempo, a busca por conhecimento acadêmico, como a aprendizagem de línguas, e as atividades de cunho técnico, como a carpintaria ou a mecânica. As aulas de línguas passam a ser, mais uma vez, uma oportunidade para a elite, sendo as escolas públicas, direcionadas para aulas técnicas que garantam o pleno emprego.

Nos países cuja tradição escolar criou um comportamento social favorável à demanda de educação “elitista” e aristocrática, dificilmente o início da industrialização acarreta mudança na expressão dos interesses sociais pela educação. No caso do Brasil, por exemplo, mais de três séculos de escravidão e patriarcalismo podem ser responsáveis pela criação de uma educação classista” (ROMANELLI, 1986, p.28)

Um povo que sempre foi dividido entre os nascidos para comandar e os nascidos para servir não poderiam ter acesso à educação libertária. Essa é a base da **Teoria das Elites**, uma teoria das ciências políticas que afirma que, de forma intemporal, haverá, em toda e qualquer sociedade uma minoria que detém o poder, econômico, ideológico e político, e uma maioria

que é privada dele. Esta minoria, imporá sua decisão a todos da sociedade, “mesmo que tenha de recorrer à força, em última instância”. (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 2009, p.385).

Para Aranha, se observarmos essa imposição social pela ótica educacional percebemos que a educação “sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política” (2006, p.10) notório pelos exemplos de políticas educacionais na história da educação mundial e brasileira. E, sem forças econômicas e alienadas da compreensão de seu poder como sociedade, esta população alijada de obter educação de qualidade via políticas públicas, aceita terceirizar esse direito humano à terceiros, matriculando seus filhos em escolas particulares. Nestas escolas, nos últimos anos, a aprendizagem de uma “língua estrangeira de prestígio” (MEGALE, 2020, p.11), geralmente o inglês, francês, alemão ou espanhol, são oferecidas.

Contudo, por não ser um ensino de língua estrangeira pensado como política linguística e seguida de um planejamento linguístico, pode-se considerar o paradoxo apresentado por Tollefson (2000, p.8) como verdadeiro também na realidade brasileira a saber, o fato de o inglês ser visto ao mesmo tempo como “chave para o sucesso econômico das nações e o bem-estar econômico dos indivíduos” e ao mesmo tempo ser um contribuinte de “significativas desigualdades sociais, políticas e econômicas”.

Olhando para dentro, torna-se impossível entendermos a atual proliferação de escolas bilíngues no Brasil sem analisarmos, segundo Romanelli (1986, p.19) “a herança cultural, a evolução econômica e a estruturação do poder político” envolvidas neste processo pois

cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos. (ROMANELLI, 1986, p.19).

Esta carência de recursos humanos torna-se ainda mais evidente durante a crescente integração entre os povos com a criação dos blocos econômicos e a livre circulação de bens, serviços e pessoas. Falaremos sobre este ponto no capítulo 3.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O período das grandes navegações e colonizações, como já dito, foi um momento de grande incentivo ao multilinguismo abrindo espaço para que o comércio, a diplomacia, o ensino e a divulgação do evangelho ocorressem por todo o mundo (DICKER, 2000) não sendo esta

uma novidade da história das civilizações. Pode-se rememorar, por exemplo, a expansão do império, greco-romano que permitiu a coexistência desses códigos linguísticos em vários locais interagindo, harmonicamente ou não. Este retrato histórico permite a Coyle *et al* (2010, p.18, tradução nossa⁸) afirmar que “ a educação em uma língua que não é a primeira do aprendiz é tão antiga quanto a educação em si”.

Entretanto, a escolha de qual língua será tornada por **língua(s) franca(s)** em cada momento histórico está diametralmente conectada ao capital da época. Neste ponto, consideramos capital não apenas como poder econômico, apesar de ele se traduzir como tal em muitas situações, mas em todas as suas formas de expressão, a saber, o capital econômico, cultural e social (BOURDIEU, 2007).

Como capital econômico, consideramos exclusivamente o poder de financiamento que ele propõe, ou seja, a faculdade de comprar, investir, adquirir, bens ou serviços. O capital econômico, em si, não representa imediata aquisição de prestígio, de reconhecimento social, vide a história mundial e a ascensão da burguesia ou, aproximando à realidade brasileira, aos senhores de engenho. Em ambos, o poderio econômico não lhes proporcionou ascensão social imediata. Tornou-se necessário a aquisição de títulos de nobreza, de obras de arte e de inserirem seus herdeiros em participantes de clubes seletos via educação, enviando-os para estudar em liceus portugueses, escolas da elite nas capitais e contratando tutores que os preparasse para adentrar o mundo elitizado. Esta busca pelo prestígio, conectado, mas não imediato, envolvendo economia e ascensão social, fez nascer, ao que Bourdieu (2007) intitula, capital social

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedade comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2007, p.42).

Segundo ele, essas conexões sociais, por envolverem trocas “materiais e simbólicas” não podem ser exclusivas a pessoas habitando um mesmo território espaço econômico e social, especialmente se olharmos as forças que a globalização e a internet impuseram ao mundo. Essas conexões sociais se expandem além de seus territórios geográficos por dependerem unicamente do reconhecimento do capital social, ou seja, dessa rede de relações que um agente individual possua, mais ainda, “da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente

⁸ Original: “Education in a language which is not the first language of the learner is as old as education itself”.

mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daquele a quem está ligado” (idem).

O fato de o capital social, que acaba por suportar também o capital econômico, não estar ligado a uma região, mas pessoas que se reconhecem e se identificam como pertencentes ao grupo apresenta-se como gerador e mantenedor de uma cultura. Como gerador cultural, considera-se a definição de Kramsch (Apud Kramsch 2014, p.31) quando afirma ser a cultura algo "co-construído" por pessoas que compartilham de um espaço social comum, história e imaginações comuns. Mesmo deixando aquela comunidade, seus membros podem reter, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir”.⁹ e esta cultura, segundo Romanelli (1986) não pode ser transferida via escola porque ela representa o processo de humanização de cada povo.

Se para os detentores de capital econômico, adquirir capital social torna-se tarefa árdua por depender do inter-reconhecimento, considere-se para os desprovidos de qualquer capital. Alcançar esses espaços torna-se um delírio, contudo, ele ainda é uma referência de sucesso e de melhores oportunidades. É neste contexto que, aqueles que não estão na base da pirâmide, preocupando-se em sobreviver a cada dia, passam a enxergar na educação formal uma oportunidade de alcançar o capital, de qualquer tipo. Neste contexto, a elitização da educação se espalha no mundo, incluindo aí, o acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras no caso brasileiro.

O grupo detentor de capital econômico e social, como já exposto, no mundo globalizado, está espalhado por todo o globo terrestre e, estando em qualquer lugar, precisam se comunicar através de uma língua. O inglês tornou-se esta língua de acesso, não necessariamente de acesso ao capital econômico, mas de poder sonhar em atingi-lo um dia, e de, ao menos, estarem próximos de quem as possui, gerando oportunidade de alcançar o capital social.

Voltamos aqui ao paradoxo apresentado por Tollefson (2000) pois, ao mesmo tempo em que o ensino de uma língua estrangeira é apresentado como uma oportunidade de ascensão e acesso a camadas sociais ditas superiores, ele também se torna uma forma de segregação social em países cuja educação é terceirizada, como no Brasil, afinal esta língua estrangeira seja inglês, ou qualquer outra língua, não será ensinado na escola pública da mesma forma que ocorrerá nas instituições privadas. Em geral, destina-se à escola pública o mínimo, o que é

⁹ Original: shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting

técnico e repetitivo, o que não promove pensamento crítico, já para as escolas da elite, a eficiência da comunicação voltada para ocupar espaço em um mundo globalizado:

Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo: pelo fato de que a definição de critério de entrada no grupo está e, jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de "casamento desigual (...) é por isso que a reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (rallies, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc) lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes, etc) ou práticas (esportes chiques, jogos de sociedade, cerimônias culturais, etc) que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo. (TOLLEFSON, 2007, p.68).

Estudar em universidades renomadas, visitar museus espalhados no mundo, fazer intercâmbios para aprendizagem de língua, estudar em escola que promova educação transformadora, ser admirado como pessoa culta (BOURDIEU, 2007; RAJAGOPALAN, 2003) são parte do desenvolvimento de uma cultura e essa cultura também, gerada dentro deste grupo seletos representará um outro capital, o capital cultural. Este é o único capital que Bourdieu (2007) subdividiu em três estados diferentes: o incorporado, o objetivado e o pessoal. A aprendizagem de uma ou de várias línguas adicionais apresenta-se como capital cultural em seu **Estado Incorporado**, pois, essa cultura adquirida incorpora-se a quem se é, ou, “um ter que se tornou ser” (idem, p,74), portanto, uma cultura pessoal e de assimilação demorada porque envolve a transmissão familiar, por hereditariedade só adquirido com a exposição máxima ao longo dos anos e, portanto, intransferível por procuração, o que evidencia o privilégio de quem pode obtê-la.

o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar). (BOURDIEU, 2007, p.75).

Comumente as famílias possuidoras do capital incorporado detém, também, peças históricas, obras de arte, esculturas, produtos de reconhecido valor cultural traduzido em capital cultural no seu **estado objetivado**. Neste formato, o capital é materialmente transferível e, portanto, mistura-se com o valor econômico pois, ao mesmo tempo que ele representa um montante, ele, simbolicamente, representa o capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Por fim, retomando a importância do ensino de uma língua estrangeira e o valor dado a esta educação bilíngue pelas famílias, vemos essa educação como exemplo de capital cultural em seu **estado institucionalizado**, geralmente traduzido em formato de diploma que “confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito

à cultura” (BOURDIEU, 2007, p.78). Entretanto, nem todos os diplomas serão tratados com a mesma valorização. O capital cultural atribuído a um diploma terá muitas variáveis, pois

Ao conferir ao capital cultural possuído por um determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, o poder de comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta”, (substituindo uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultura e o capital econômico garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. (BOURDIEU, 2007, p.78-79)

A importância deste certificado escolar se dará diretamente ligado à sua raridade, daí a despreocupação de inserção de planejamento linguístico efetivo para as escolas públicas brasileiras uma vez que, se o fator raridade for extinto, o capital econômico investido na aquisição deste capital cultural não gerará retorno. Para Tollefson (2000), a aprendizagem, especificamente do inglês, é uma forma de o indivíduo reivindicar um *status* mais elevado na sociedade. Essa reivindicação, segundo ele, ocorre também entre os nativos da língua, que acreditam serem merecedores de uma posição mais alta. Fato é que os falantes da língua inglesa têm melhores oportunidades em áreas como negócios, educação e emprego. Não obstante, aos que estão impedidos de um ensino de qualidade, não saber a língua inglesa apresenta-se como um grande obstáculo, não apenas às áreas citadas, mas a qualquer uma que utilize o inglês como meio de instrução (TOLLEFSON, 2000). O que se almeja, portanto, com as escolas com algum formato de educação bilíngue no Brasil é a participação do grupo seletivo dos falantes da língua, que lhes gerará o capital social em seu estado.

Gostaríamos de apresentar aqui um contraponto ao senso comum de ser inglês a língua estrangeira a ser inserida nos primeiros anos da educação brasileira. Sendo o Brasil um país cercado por países hispanos falantes além da minúscula fronteira com a Guiana Francesa, francófona, ambas línguas de grande prestígio no mundo, poderia, portanto, serem as primeiras introduzidas na educação básica brasileira. O conhecimento de uma língua estrangeira já não representa um relevante diferencial para o mundo globalizado. Para Herschensohn (2000) esta internacionalização e globalização dos mercados imputa uma pressão à educação de forma a ter que desenvolver habilidades antes não consideradas objetivando a preparação dos estudantes quando da inserção no mercado.

Entretanto, independente da língua escolhida, notoriamente o Brasil enfrenta grandes desafios na introdução de uma língua estrangeira em sua educação básica que permita o desenvolvimento de todas as competências, precipuamente, a oral. Seja pela ausência de um planejamento linguístico unificado, seja pela baixa qualificação dos professores, fato é que não é possível observar uma melhora na aprendizagem de língua estrangeira no Brasil que o faça

abandonar o patamar de língua estrangeira disponibilizado a quem puder pagar. Analisemos o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O ato de ensinar uma língua tornou-se uma profissão reconhecida como tal somente no início do século passado (RICHARDS; RODGERS, 2001). Pouco tempo depois, Bloomfield (1983) questionava e apresentava novas perspectivas sobre a formação, qualificação e metodologia que deveria ser utilizada em sala de aula para o ensino de uma língua estrangeira. Naquele contexto, em crítica ao método utilizado para o ensino das línguas clássicas o qual, por não haver falantes da língua, preocupava-se em decodificar a gramática e a ensinar através de tradução, ele sugere um novo olhar para o ensino de línguas modernas, línguas vivas, a saber, um foco na oralidade.

Em sua visão, Bloomfield (idem) acreditava que um professor de língua necessitaria antes de qualquer formação pedagógica ser fluente na língua que iria ensinar sob a alegação de que, não satisfeita esta condição primária para o ensino de uma língua, qualquer outra instrução seria um desperdício de tempo melhor aproveitado em outra atividade.

Quanto à preparação do professor, um requisito primordial é, naturalmente, o domínio da língua a ensinar, — nas línguas modernas um conhecimento comparável ao de um nativo educado falante e na antiguidade uma capacidade de leitura fluente e algumas facilidade por escrito. Isso é tão óbvio que não precisa de elaboração, mas encontramos constantemente em nossas escolas e professores universitários cujo conhecimento fica muito aquém desta demanda. Tais professores são, desde o início, incapazes de instrução bem-sucedida, pois, embora possam vociferar, explicar detalhadamente (em inglês), os fatos gramaticais abstratos da língua estrangeira, não podem dar ao aluno prática que formará e fortalecerá nele a associação hábitos criativos que constituem a língua. Se os serviços de um professor que possui aproximadamente essas qualificações não pode ser obtido, a instrução deve ser abandonada, pois é apenas uma perda de tempo. (BLOOMFIELD, 1983, p.297, tradução nossa)¹⁰.

A partir do pensamento de Bloomfield fez-se necessário uma (re)avaliação sobre os requisitos mínimos para um profissional atuar no ensino de língua estrangeira, além dos métodos a serem empregados neste processo de inserção de uma língua estrangeira no

¹⁰ As to the preparation of the teacher, a prime requisite is, of course, mastery of the language to be taught, — in modern languages a knowledge comparable to that of an educated native speaker and in ancient a fluent reading ability and some facility in writing. This is so obvious that it needs no elaboration, yet we constantly find in our schools and colleges teachers whose knowledge falls far short of this demand. Such teachers are from the beginning incapable of successful instruction, for, though they may vociferously explain (in English) the abstract grammatical facts of the foreign language, they cannot give the pupil practice which will form and strengthen in him the associative habits which constitute the language. If the services of a teacher approximately possessing these qualifications cannot be obtained, the instruction should be given up, as it is only a waste of time.

cotidianos de estudantes, independentemente de haver concordância com teoria que ele representava, o behaviorismo¹¹, sobre a qual iremos nos debruçar mais à frente, sua análise tornou-se um divisor de águas no processo de formação de professor para aquisição de língua estrangeira.

Para compreendermos, entretanto, a função do professor que está em sala de aula hoje, será necessário muito mais do que analisarmos apenas as suas práticas em sala de aula e sua formação. Não fecharemos essa sala de aula dentro dela mesma como se não houvesse interferências do mundo exterior, ao contrário, concordamos com Pennycook (2000) em sua percepção de que as salas de aula são complexos universos sociais e culturais e que precisam ser vistos para muito além de seus muros. São muito mais que um espaço de transferência de conhecimento mas, “espaços sociopolíticos que existem em uma relação complexa com o mundo exterior” (PENNYCOOK, 2000, p.90) até porque “os alunos não deixam suas relações sociais, sua formação rural, ou suas relações com os pais na porta da sala de aula; em vez disso, eles os trazem consigo” (idem, p.92) e, o ato de aprender os ajuda a enfrentar o mundo em que vivem (vê FREIRE, 1981).

Faz-se necessário evidenciar essa interconexão de mundos, interior e exterior à sala de aula para que a cada um seja possível a compreensão do papel que representam e o que se espera de suas atuações neles. Ao professor, observando que não há como separar os mundos em que o aluno habita e estuda, Freire (1996, p.17) questiona

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A conexão de trazer a rua para a sala de aula e vice-versa atua como um fator motivador na aprendizagem do aluno fazendo com que seu processo de aprendizagem seja real e útil. E a motivação é um fator de extrema relevância na aprendizagem de uma língua estrangeira, para alguns pesquisadores, o fator mais importante, inclusive utilizado para diferenciar a aquisição da primeira língua e a aprendizagem da segunda (USHIODA apud USHIODA, 2013). De certa forma, a constante presença do inglês na grande indústria de entretenimento e lazer seja através de jogos, filmes e viagens, e também em áreas que representam crescimento econômico, já se

¹¹ O behaviorismo é uma teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva, em oposição ao subjetivismo (PAIVA, 2014, p.12) No ensino de língua adicional acreditava que a repetição produziria hábito e que a formação de hábito era a chave para aprendizagem da língua.

apresentam como motivador para que muitas escolas e governos escolham essa língua como a segunda língua a ser estudada, desconsiderando, como já apresentado anteriormente, questões geográficas e operacionais.

Ushioda (2013), entretanto, analisa essa prevalência da língua inglesa em tantas áreas diferentes e tão importantes como um fator desmotivador para a aprendizagem de uma terceira ou quarta língua afinal, uma vez que a habilidade comunicativa na língua inglesa é adquirida, ela passa a servir como uma língua-passe para várias regiões do mundo.

Outra variável de notável importância é a preparação do professor para ensinar o conteúdo. Voltando a Bloomfield (1983), já não há mais espaço na educação para professores de língua estrangeira que optem por trabalhar exclusivamente com métodos de tradução sem desenvolvimento de competência comunicativa, especialmente, a oralidade. Ao professor, cabe a função de eterno pesquisador e aprendiz dentro de uma formação permanente.

“A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2015, s/p)

No tocante ao ensino de língua inglesa, a mais frequentemente ensinada em território nacional como língua estrangeira, o British Council¹² (2019) apresenta em sua pesquisa três elementos que prejudicam a implantação de um ensino efetivo da língua nas escolas públicas do país. Primeiramente a preparação inadequada dos professores seguida de um contingente enorme de professores temporários (40%), em geral, não comprometido com a continuidade do processo, e, dentre os 60% permanentes, a média de idade ultrapassa os 42 anos de idade o que significa que esses professores estão mais próximos do final da carreira do que do início dela. Dentro deste cenário não se pode ignorar o fato de que o governo brasileiro conferiu ao inglês, com a Medida Provisória 746/2016, o *status* de única língua estrangeira obrigatória a partir do sexto ano do fundamental até o ensino médio.

Ora, em pesquisa anterior também do British Council (2013) ficou comprovada a ausência de um público falante, em caráter proficiente, da língua inglesa. Apenas 5,1% da população brasileira acima de 16 anos se considerava capaz de se comunicar na língua e apenas 10,3% da população em início de carreira, 18-24 anos, tinha essa percepção sobre si.

¹² O British Council financiou a pesquisa sobre a educação brasileira a qual foi realizado pelo instituto Data Popular.

Considerando que essa não foi uma pesquisa baseada em certificações, essa porcentagem é uma auto-avaliação. Por nove anos o governo brasileiro esteve em posse dessa informação e, mesmo conhecedor do baixo aproveitamento das aulas de língua inglesa da população em geral, opta por implementá-la como única língua obrigatória da educação básica sem qualquer planejamento linguístico de melhora da fluência da equipe de professores que seriam responsáveis por essa implementação antes da data agendada para o início da política pública. Em país com 85% da população estudantil inserida na escola pública, não há outra maneira de modificar a educação da população se não através de investimento nela.

A pesquisa do British Council (2019) apontou cinco elementos de grande importância no que concerne a implementação de políticas públicas sendo a formação de professores um desses elementos:

- 1- Currículo
- 2- Perfil docente e regime de trabalho
- 3- Formação de professores
- 4- Parcerias e programas de apoio
- 5- Avaliação e monitoramento

No tocante ao currículo, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma mudança de paradigma, alterando a aprendizagem de uma língua estrangeira, antes num perfil técnico, para o foco no uso. A nova perspectiva esbarra na formação do professor, pois como seria possível aprender a usar com alguém que não sabe usar a língua. Analisando o perfil docente e o regime de trabalho, dos sessenta e dois mil professores de inglês na rede pública brasileira, de acordo com a pesquisa, apenas 45% possuem curso superior em letras, além de, como já foi dito, a média de idade estar em 42 anos de idade.

Adentrando à formação dos professores, é verdade que alguns estados firmam parcerias com organismos internacionais enviando alguns professores para capacitação linguística lá, mas esses são exceção. De acordo com a pesquisa, menos da metade dos estados brasileiros preocupam-se em desenvolver os professores de língua. As parcerias e programas de apoio, quando existem, ocorrem no contraturno dificultando o acesso da equipe de professores. Já as avaliações e monitoramentos são muito pobres, de forma a não apresentar a realidade de onde estamos e para onde devemos caminhar, inclusive, em vários estados é inexistente a figura do técnico responsável pelo ensino de língua inglesa.

No ranking da pesquisa (BRITISH COUNCIL, 2019) referente ao grau de consolidação e estruturação do ensino de língua inglesa nos estados, cuja pontuação máxima seria de 21

pontos, o estado de Pernambuco posiciona-se em segundo lugar atingindo 17 pontos, ficando atrás apenas do Paraná com 19. No tocante aos desafios do professor da escola pública, não há uma distância dos profissionais atuando em escolas privadas. De uma forma geral, a realidade se repete: salas de aula lotadas, sobrecarga de horas de docência em turnos diferentes, pouco ou nenhum tempo para planejamento, falta de interlocução com outros professores, pouca ou nenhuma carga horária de formação continuada, salários baixos e excesso de burocracia.

Ainda sobre a formação do professor, por mais diferentes que pareçam as escolas optantes pelo programa bilíngue e as escolas públicas, neste ponto elas convergem. A dificuldade em encontrar profissionais formados em Letras para ministrar aulas de língua nas escolas públicas é equivalente a dificuldade de encontrar profissionais formados em Letras e certificados internacionalmente com nível B2¹³, descritos no Projeto de Resolução do Parecer 2/2020 do Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovado em 9 de julho de 2020 e aguardando homologação

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022:

I - para atuar como professor em língua estrangeira na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

- a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR).

II - Para atuação como professor em língua estrangeira no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue. (BRASIL, 2020, p.26).

Os obstáculos à implementação deste parecer são muitos, iniciando da oferta das formações em Pedagogia ou Letras voltados para a educação bilíngue. É um tópico ainda tão palpitante que muitos cursos de Letras e Pedagogia das universidades públicas sequer começaram a avaliar como podem adaptar seus cursos para oferecer profissionais prontos a

¹³ A Europa, quando da abertura completa das fronteiras entre países em 1994 na formação da União Europeia (UE), desenvolveu um sistema de nivelamento de línguas, Marco Comum Europeu/Common European Framework (CEFR), de forma que os cidadãos comprovassem a competência nas línguas que falavam permitindo a migração entre países. O CEFR baseia-se em 3 graus de competência, tendo cada grau, dois níveis. Básico (A1 e A2), Intermediário (B1 e B2) e Avançado (C1 e C2)

exercerem suas funções nestas salas de aula (MEGALE, 2019) sendo necessário, em muitos casos, o custeio dessa formação pelo próprio professor. As certificações internacionais exigem tanto preparação quanto custeio da prova e, mais uma vez, não disponível aos profissionais de forma gratuita e, por fim, a pós-graduação, *lato sensu* que exige tempo de dedicação para aquisição do conhecimento além de uma dedicação quase exclusiva para as formações *strictu sensu* como mestrado e doutorado.

São os professores privilegiados agraciados com o pioneirismo de formação adequada que, em geral, acessam, compreendem e implementam novas metodologias em suas salas de aula. Metodologias que serão pulverizadas, muitas vezes, como fórmulas mágicas de melhora de desempenho ignorando que, para sua implementação e sucesso naquele determinado ambiente que o professor experimentou, muitas adequações foram realizadas. Essa pulverização, no Brasil, comumente ocorre via editoras através da fabricação e venda dos livros didáticos e seus manuais cheios de roteiros prontos para serem implementados pelo professor de língua estrangeira. Analisaremos, especificamente, como a abordagem europeia CLIL tem sido difundida nas escolas brasileiras via livro didático no capítulo 3.

2.4 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A influência de outros campos de estudo na Linguística Aplicada (LA) é tamanha ao ponto de Ellis (2015, p.20) considerá-la uma “disciplina parasita” em razão das influências sofridas pela linguística, advindas da psicologia e sociologia. Nosso entendimento sobre essas influências, entretanto, é o de que a proximidade com outros campos de estudo permitiu uma especificação maior do estudo linguístico, fazendo surgir novas vertentes sobre a aprendizagem e aquisição de uma língua, como por exemplo, a neurolinguística e a sociolinguística. Muito do conhecimento relacionado à aquisição de uma língua estrangeira tomou por base as descobertas relacionadas sobre como aprendemos uma primeira língua e, por muitos anos, atribuiu-se a dificuldade e erros cometidos na segunda língua à interferência exercida pela primeira. A tentativa de compreender como a aprendizagem ocorre pela simples interação social levou, primeiramente, os pesquisadores da LA a receber influência da análise do discurso. Depois, a necessidade de compreender como os estímulos à aprendizagem de uma língua estrangeira é processada no cérebro os empurrou para a psicologia cognitiva. Por fim, ao voltarem seus olhos para o processo social da língua, eles recorrem à teorias da sociologia (ELLIS, 2015).

O fato de se utilizar de várias descobertas já realizadas ou de tomar essas descobertas como ponto de partida acabou por agilizar as pesquisas sobre como o cérebro aprende uma segunda língua e quais metodologias poderiam ser utilizadas de forma mais eficaz. Ao eliminar o que já se havia pesquisado, um direcionamento de para onde caminhar facilita as pesquisas nesta área de conhecimento. Por exemplo, a ideia de que os erros cometidos na aprendizagem da segunda língua estavam diretamente ligados à influência da primeira língua, já foi descartado. A **Teoria Behaviorista** fundada por Pavlov acredita que todo e qualquer comportamento humano pode ser manipulado através do hábito (BYRMAN; HU, 2013) sendo a aprendizagem de uma língua um comportamento manipulável através de estímulo e resposta, repetições até a automação, permitindo a construção de hábitos novos. Esses novos hábitos seriam capazes de bloquear a interferência da L1 na L2.

Essa teoria cai em desuso à medida que teorias voltadas para o processo de cognição passam a existir. Afinal, não é possível explicar que haja a mesma interferência na aprendizagem de uma L2 por falantes de L1 diferentes. Assim também não há fundamento para que falantes de L1 diferentes percorrem a mesma sequência gramatical e lexical na aprendizagem da segunda língua. Para responder esses questionamentos se fez necessário uma análise muito mais cognitiva e social que comportamental, tendo o contexto social uma influência ainda maior (PAIVA, 2014; ELLIS, 2015).

A mudança da percepção da influência da L1 na L2 não significou que ela não existisse, mas que representava um fator que, somado com outros, acarretaria em dificuldade de aprendizagem. A **Teoria da Interlíngua**, atribuída a Selinker, considera essa interferência importante quanto mais próxima as línguas forem umas das outras, por exemplo, espanhol e português, inglês e alemão, maior será a interferência da L1 na L2 (BYRAM; HU, 2013; ELLIS, 2015). Um segundo fator muito importante para esta teoria é a exposição à língua, o *input*, e a interação com outras pessoas que permite o uso da língua aprendida, *output*, sendo a frequência em que o *input* ocorre outro fator de extrema relevância na aquisição da língua estrangeira. Segundo Ellis (2015) este conceito de frequência de uso da língua não é tão simples quanto parece já que pode significar, apenas, o repetitivo contato com uma mesma parte da língua, uma mesma estrutura, sendo a qualidade do contato com essa língua tão importante quanto a frequência dele. Esse acesso para aquisição e oportunidade de interação transformaram-se em uma nova teoria na linguística aplicada, a **Teoria do Input ou o Modelo Monitor**.

A teoria do Monitor desenvolvida por Krashen em 1976, segundo Paiva (2013) está para a linguística aplicada assim como a gramática universal¹⁴ está para a linguística. Apresenta a ideia de que os estudantes de uma língua, adultos ou crianças, adquirem a competência na L2 através de um processo inconsciente, chamado de processo de aquisição, semelhante ao processo que uma criança aprende a falar sua primeira língua e, concomitante à aquisição inconsciente da L1 um processo consciente acontece, o qual será capaz de promover um conhecimento metalinguístico responsável pelo “fenômeno de auto-controle” (BYRAM; HU, 2013, p.4). Em suma, um hábito torna-se hábito à medida que o subconsciente o comanda. Não é mais necessário pensar para realizá-lo, depois de repeti-lo tantas vezes ele se internaliza no ser que o realiza de forma automática, inconsciente, havendo um monitor no cérebro que fiscaliza essa ação de forma consciente. Assim funcionaria a língua após a prática constante.

A **Teoria Gerativa** ou da **Gramática Universal** de Noam Chomsky se opõe veementemente à teoria do monitor. Nesta teoria, o fato de todas as pessoas em condições normais serem capazes de aprender qualquer língua a que sejam expostas na infância, sem a necessidade de uma educação formal, leva a crer que o ser humano nasce dotado de princípios universais de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica e que não há a necessidade de repetição constante, bastando a exposição à língua. Todas as línguas são dotadas das mesmas partes estruturantes e nós, como seres humanos, sabemos utilizá-las (HERSCHENSOHN, 2000). A Teoria Gerativa, como já dito, faz parte da Linguística Geral. A partir dela, vieram várias pesquisas acerca da função da interação social na aquisição de uma L2 em que a relação de competência, a capacidade de compreender uma língua, e a performance, capacidade de produzir a língua num contexto, são avaliadas.

A importância do *input-output* tem pesos diferentes na aquisição de língua. Na **hipótese interacionista** proposta por Long (apud ELLIS, 2015), uma língua existe para cumprir o propósito da comunicação, sendo assim, “aprendizes aprendem uma língua para interagir e aprendem através da interação” (ELLIS, 2015, p.24)¹⁵. O *input* e o *output* ocorrendo num mesmo contexto sem que um preceda o outro. Já para Krashen e o método monitor, o *input* representa um peso de importância maior sendo o único responsável pela aquisição da L2. O *output* não gera conhecimento, apenas o expõe. Já para Swain e a **Teoria do Output** compreensível, é possível que o *input* ocorra sem que grandes esforços linguísticos precisem ser empregados, entretanto, é impossível a produção, o *output*, sem que haja um engajamento

¹⁴ Gramática universal é uma teoria desenvolvida por Noam Chomsky que será apresentada mais à frente.

¹⁵ Original: “Learners learn a language in order to interact and also they learn language through interacting”

cognitivo neste processo (ELLIS, 2015). Atualmente, o peso do *input* e *output* é considerado equiparado se há a intenção de desenvolvimento de uma aprendizagem mais precisa de uma língua. Fato é que esta discussão acerca do processamento da aprendizagem no cérebro deu origem a uma nova era, agora, mais próxima da psicologia cognitiva.

Neste momento a aquisição de uma L2 já era considerado um fenômeno interno e mental (ELLIS, 2015) levando a um questionamento sobre a importância da atenção no processo de aprendizagem, afinal, para aprender algo é necessário querer aprender, diz o senso comum, informação esta corroborada por Schmidt e a **hipótese da percepção** apresentada em Ellis (2015) que afirma sim ser possível que haja a aprendizagem sem que o indivíduo se perceba atuando no processo, contudo, quanto mais os estudantes percebem suas lacunas mais eles aprendem. Para ele, entretanto, perceber não é sinônimo de aprender. O *input*, nesta hipótese, precisa ocorrer de forma consciente seguindo uma sequência: recebe-se o *input*, percebe-se que não se sabe, esforça-se para compreender. Não necessariamente esta compreensão envolverá a internalização da regra gramatical de forma a poder replicá-la mais tarde. Contudo, o contexto do uso será compreendido. A aprendizagem da L2 acontece, portanto, de forma consciente da teoria do monitor, quando essa aprendizagem se dá de forma subconsciente (ELLIS, 2015). Não é, portanto, a primeira vez que a linguística aplicada se utiliza do conceito de aprendizagem implícita e aprendizagem explícita, sendo implícita a aprendizagem em que não se há a intenção de aprender, e explícita quando essa aprendizagem é almejada (ELLIS, 2015). Muitas outras variações sobre aprendizagem implícita e explícita foram desenvolvidas até que as ciências sociais passassem a influenciar a aquisição de L2.

A **Teoria da Aculturação** desenvolvida por Schumann (apud ELLIS, 2015) é a primeira advinda da influência das ciências sociais. Para ele, a melhor e mais rápida forma de aprender uma L2 seria pelo contato constante com pessoas daquela comunidade local ou, segundo Paiva (2014, p.51) era “a tentativa de identificar as causas da aquisição de segunda língua em contexto natural” muito pregada em fomentadores de intercâmbio cultural. Em suma,

Aculturação é o processo pelo qual um indivíduo precisa passar para se adaptar a uma cultura diferente. Para que isso ocorra, será necessário que haja mudanças no comportamento social e psicológico. Quando a cultura alvo envolve uma língua diferente, uma parte fundamental do processo de aculturação envolverá a aprendizagem da língua. (BYRAM; HU, 2013, p.1).

Para Schumman, dois fatores determinaram o sucesso na aprendizagem de uma L2: o desenvolvimento de uma relação de afeto com a língua e com a cultura onde aquela língua era falada e uma pré-disposição em querer aprender a língua, abertura cognitiva (PAIVA, 2014).

Essa teoria desenvolvida na segunda metade do século XX influencia até hoje, como já dito, o imaginário de muitos aprendizes de L2 que acreditam que só terão suas habilidades plenamente desenvolvidas se puderem conviver com falantes nativos da L2. Em muitos casos optam por servir como mão-de-obra barata em países desenvolvidos do norte para terem oportunidade de interação com os falantes nativos, por exemplo, os trabalhos temporários na Disney nos Estados Unidos e na França, os programas de cuidadores de idosos na Inglaterra e os programas de Au-Pair, cuidadores de criança, espalhados em tantas partes do mundo.

Ainda influenciado pelas ciências sociais, a **Teoria Sociocultural** apresenta-se com uma visão um pouco mais amena à da aculturação. Primeiramente, ela utiliza a figura do professor ou de um falante proficiente na língua que seja capaz de dar suporte ao aprendiz, seria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) idealizada por Vygotsky na qual a distância de onde o aprendiz está para onde seria o ideal a chegar é suportado por um mediador capaz de guiá-lo no processo. E será durante a interação do falante mais competente com o falante menos competente que esses ajustes acontecem. Uma vez realizado o ajuste, um outro ajuste será realizado em outra área (PAIVA, 2014).

Muitas são as teorias e metodologias utilizadas no ensino de uma língua estrangeira na história da linguística aplicada sendo os motivos que levam a essas insurgências de novas teorias e práticas os mais variados: aumento de carga-horária das instituições, percepção de ineficácia do modelo utilizado, acréscimo de outras línguas no contexto social, urgência de aprendizagem, idade dos aprendizes, etc. O mesmo motivo que eleva ou desenvolve uma nova teoria é utilizado para desconsiderá-la. Fato é que nenhuma teoria respondeu a todos os questionamentos de aquisição de L2 até hoje, nem irão. A cada nova descoberta, compreensões sobre como aprendemos uma língua estrangeira se torna latente e novos questionamentos de ordem metodológica se formam. Questionamento acerca do papel da gramática na aprendizagem da segunda língua, o desenvolvimento de precisão e fluência na oralidade, a escolha das estruturas curriculares para o programa do curso, a importância da aprendizagem de vocabulário nesse contexto, o desenvolver de habilidades receptivas e produtivas além de pontos específicos da área como memória e motivação norteiam as teorias de aquisição de segunda língua há muitos anos (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Cada teoria acaba por influenciar o desenvolvimento de nova(s) metodologia(s) e abordagem(ns) capazes de traduzi-las em ação. Segundo o linguista americano Edward Anthony, relatado em Richard e Rodgers (2001, p.19), enquanto a abordagem é vista como “suposições e crenças a respeito da aprendizagem de língua” o método é quando uma teoria se

transforma em ação, quando é posta em prática, ou seja, quando as escolhas concernentes a quais habilidades serão ensinadas, quais conteúdos serão trabalhados e em qual ordem além da técnica empregada pelo professor norteiam o planejamento de uma sala de aula. Em resumo, a abordagem é axiomática, o método é processual e a técnica é implementadora. Nosso olhar se volta agora para os métodos mais utilizados no Brasil e no mundo desde o início da criação da linguística aplicada e da profissão do professor de língua estrangeira.

2.4.1 Método da gramática-tradução ou tradicional

Há 500 anos, o ensino-aprendizagem do latim era diretamente proporcional ao ensino do inglês como língua estrangeira dos tempos atuais, tendo sua proeminência contestada apenas a partir do século XVI quando insurgem o francês, o italiano e o inglês como línguas fortes na Europa. A partir deste ponto, o latim passou a ser utilizado, basicamente, como língua para escrita e para utilização em situações específicas fazendo a língua latina migrar de uma língua viva para uma língua utilizada em contexto escolar (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Por dois séculos os estudantes em contexto escolar foram obrigados a estudar utilizando o latim como meio de instrução para seu conhecimento. Apenas no início do século XVIII as línguas modernas passaram a habitar os muros das escolas, entretanto, foram utilizados os mesmos métodos usados para o ensino do latim.

Os livros didáticos consistiam em declarações de regras gramaticais abstratas, lista de vocabulário e frases para tradução. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral limitava-se a que os alunos lessem em voz alta as frases que haviam traduzido. Essas frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não tinham relação com a linguagem da comunicação real. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.5, tradução nossa).¹⁶

O método tradicional foi instituído como modelo de ensino de línguas no século XIX. A memorização de regras e vocabulário para construções de frases perfeitas que nunca seriam utilizadas em comunicação natural era um dos objetivos da aprendizagem. Conhecer a língua, não a utilizar. O conhecimento seria adquirido através da leitura, que também se encarrega de selecionar o vocabulário a ser aprendido, e reproduzido na escrita, não havendo necessidade de compreensão auditiva ou produção oral. Segundo Richard e Rodgers (2001, p.5) “em um texto de tradução gramatical típico, as regras gramaticais são apresentadas e ilustradas, uma lista de

¹⁶ Original “Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, list of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication”

itens de vocabulário é apresentada com seus equivalentes de tradução e exercícios de tradução são prescritos”.¹⁷

Observando a prática da sala de aula, a precisão da tradução era de extrema importância, a gramática estudada de forma dedutiva e as aulas eram ministradas na língua local. Esse formato de aula esteve presente nas escolas da Europa e dominou o ensino de língua estrangeira entre os anos 1840 até 1940 e, em alguns lugares, continua a ser utilizado. (RICHARD; RODGERS, 2001). Reconhecidamente, é um método que demanda muito do aluno e pouco do professor. Apesar de muito difundido, segundo Richard e Rodgers (idem), não foi embasado em nenhuma teoria específica, porém, a sua existência e a crítica ferrenha a esta forma de ensinar uma língua fez surgir muitos outros métodos na tentativa de promover um ensino mais comunicativo e menos pesado.

2.4.2 Método direto

O método direto foi utilizado no Brasil pela primeira vez na Reforma de Capanema (1931) no colégio Pedro II, sendo o professor Antônio Carneiro Leão o responsável por esta implementação. Durante o Século XIX, na Europa, o movimento de tentativa de encontrar um método de mais fácil ensino-aprendizagem voltou-se para uma aproximação sob a forma como adquire-se a primeira língua. O objetivo era aproximar a forma como se aprende a primeira da forma como se ensinava a segunda (RICHARD; RODGERS, 2001)

Ora, se o método tradicional despreza, quase por completo, a competência oral, o método direto a enaltece, de tal forma que, as aulas eram ministradas na língua que se objetivava aprender. Dessa forma, o professor de uma língua estrangeira precisava ser ou nativo ou ter alta competência oral para o ensino dela. De uma forma prática, ela pode ser apresentada como um método de demonstração e repetição (*repeat after me*) cuja gramática seria compreendida de forma indutiva, ou seja, sem a necessidade de explicação. Para os anos iniciais, um livro didático poderia ser desconsiderado e outras formas de ensino utilizadas como mímica, figuras e demonstrações. Pela sua abordagem considerada mais natural, obteve uma rápida expansão na Alemanha e França, seguindo para os Estados Unidos onde Sauveur e Maximilian Berlitz utilizaram em suas escolas de língua, chamaram de o método Berlitz. No Brasil o método direto também foi utilizado nos cursos de língua que, em geral, utilizavam professores nativos para o

¹⁷ Original: “in a typical grammar-translation text, the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items is presented with their translation equivalent, and translation exercises are prescribed”.

ensino da língua, colaborando para o mito do professor nativo ensinar melhor que o professor formado no país.

O método direto, na verdade, foi o primeiro método a ser desenvolvido para o ensino de língua moderna e, portanto, possuía falhas. A sua importância está atrelada a apresentação de que línguas adicionais poderiam ser ensinadas de forma mais comunicativa, mas ele diminui a importância do professor quando coloca o ensino no patamar de que, qualquer falante nativo, seguindo o passo-a-passo descrito, seria capaz de ensinar uma língua. E que, qualquer aluno que seguisse as indicações do professor, seria capaz de aprender naquele formato.

2.4.3 Método Audiolingual

Uma grande ênfase na oralização começa a ocorrer a partir deste método, entretanto, por estar diretamente ligado à teoria behaviorista, a qual foca na construção de novos hábitos, é um método de exaustiva repetição. Nasce nos EUA nos anos de 1960, mas tem sua origem na necessidade de preparar, da forma mais rápida possível, militares americanos para interagir com outras nações durante a segunda guerra mundial. O modelo de sala de aula segue, irrestritamente, nesta sequência: escutar-falar-ler-escrever (BYRAM; HU, 2013)

Bloomfield (1983), responsável pela criação de cursos intensivos de ensino de língua para adultos, é uma das referências para o método audiolingual. Pré-requisitos necessários para a implementação do método eram, turmas pequenas, em média dez estudantes; grande quantidade de horas de exposição, quinze horas semanais; prazo estabelecido para acabar, o que garantia a motivação total, nove meses em média. Além disso, “os métodos utilizados incluíram, inicialmente, doze horas de trabalho oral com falantes nativos e três horas de trabalho gramatical com linguistas profissionais, com uso de recursos audiovisuais” (BYRAM; HU, p.65)

Ora, não está claro se o sucesso atribuído ao método está realmente vinculado ao método em si uma vez que um grupo verdadeiramente motivado a aprender, exposto a língua alvo por quinze horas semanais, com professores qualificados para direcionar a aprendizagem em um período extenso são as condições ideais para o desenvolvimento de competências linguísticas. Entretanto, observou-se anos depois que o método audiolingual era muito útil para introduzir os estudantes na nova língua, mas não era suficiente para levá-los a estágios de maior proficiência porque nesse estágio é requerido que os estudantes pensem na língua, não apenas

a reproduzam de forma automática. Ele perde sua relevância à medida que métodos com enfoque comunicativo começam a surgir.

2.4.4 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa surge no final dos anos 1980 e tem por objetivo promover oportunidades comunicativas dentro da sala-de-aula através da união de processos e objetivos na mesma sala-de-aula sendo a competência comunicativa a motivação central dessas aulas. (BYRAM; HU, 2013; DÖLTAN, 2007). Dentro dessa abordagem, o foco é transferido do professor para o aluno uma vez que o professor já consegue se comunicar na língua alvo e precisa desenvolver no aluno esta competência. Há, portanto, um cuidado de que a gramática seja ensinada, contudo, ela é inserida em um contexto relevante para que os estudantes possam compreendê-la e inseri-la corretamente em contextos futuros. Segundo Döltan (p.275) “o tema central da abordagem é ressaltar a importância de uma comunicação significativa e de habilidades comunicativas úteis na instrução de L2”.¹⁸

Superficialmente analisando poder-se-ia dizer que a abordagem comunicativa se assemelha à audiolíngual uma vez que ambos focam na competência oral do aluno. O que os diferencia, portanto, é a posição de importância atribuída ao aluno na comunicação. Na audiolíngual o aluno aprende através de repetição e seus interesses são desconsiderados, já na abordagem comunicativa, toda a construção do currículo baseia-se no interesse do aluno, seja por questões de idade, nos projetos escolares, seja por objetivos específicos.

Olhando para a sala-de-aula de forma prática, vários são os métodos que se utilizam dessa abordagem na linguística aplicada, dentre eles destacamos o **Ensino Baseado em Tarefas/Task-Based Teaching(TBT)** e a **Instrução Baseada em Conteúdo/Content Based Instruction (CBI)**. Ambos atendem ao ensino de língua para todas as idades (BYRAM; HU, 2013). O primeiro fundamenta-se na noção de que pessoas aprendem uma língua quando realizam tarefas e, se essas tarefas estiverem próximas aos seus interesses servem também como um fator motivador para a aquisição do conteúdo que a tarefa quer desenvolver. O CBI preocupa-se em selecionar conteúdos relevantes para as aulas de forma que o objetivo da aula está na aquisição do conteúdo, não da língua. Ela é utilizada como um meio para a transferência de conteúdo (BYRAM; HU, 2013).

¹⁸ Original “the central theme of the approach is to underscore the importance of meaningful communication and usable communicative skills in L2 instruction.

As abordagens comunicativas da linguística aplicada, com o advento da globalização foram sendo substituídas por abordagens educacionais, capazes de fundir língua e conteúdo sem perder a função primordial da aprendizagem de ambos, que é o conhecimento e a capacidade comunicativa. Neste contexto duas abrangências educacionais ganharam força e se espalharam no mundo, Aprendizagem **Baseada em Projetos(ABP)/Project Based Learning (PBL)** e a **Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua/ Content and Language Integrated Learning (CLIL)**. Em muitas escolas são usadas em conjunto, utiliza-se o projeto como método para a implementação do CLIL, passaremos ao estudo minucioso do CLIL no próximo capítulo.

RESUMO DO CAPÍTULO

À medida que o mundo evolui para a interdependência dos povos estabelecendo novas formas de fazer negócios, ciência e educação, tornou-se indispensável o ensino de línguas sendo que, com exceção da primeira língua que aprendemos, aprender uma segunda língua é uma tarefa de alta complexidade. Sendo assim, “quando a(s) língua(s) necessária(s) não está(ão) imediatamente disponível(is) no ambiente imediato, a aprendizagem torna-se dependente do ensino” (BYRAM;HU, p.356, tradução nossa)¹⁹. E é em razão dessa complexidade que a linguística aplicada surge no início do século passado.

Neste capítulo vimos a importância da aprendizagem da língua e do professor crescer exponencialmente à medida que a globalização e as integrações avançam entre os povos e hoje podemos afirmar que ser educada em uma língua diferente da língua materna é uma prática comum para estudantes em várias partes do mundo (DANTON-PUFFER, 2007). O professor assume, nesse contexto, um papel de grande motivador dos seus estudantes com a vital incuvência de incentivá-los a “aprender, lembrar, internalizar e usar a parte da língua necessárias”²⁰ para que possam interagir com o mundo (PENNYCOOK, 2000). Entretanto, esse crescimento da importância da aprendizagem da língua e do papel do professor não foi traduzido em políticas públicas efetivas no Brasil.

A história brasileira nos mostrou que, apesar de possuímos em documento oficiais o registro da implementação de políticas linguísticas ainda no Brasil Reino, essas políticas foram

¹⁹ Original: When the language(s) that are needed are not readily available in the immediate environment, learning becomes dependent on teaching

²⁰ Original “The main concern, therefore, is how teachers can encourage the students to learn, to remember, internalize, and use the necessary pieces of language”.

de baixa efetividade, sendo, inclusive, o agente da perpetuação de desigualdades sociais e acesso à educação, o qual permanece até hoje com o sucateamento de escolas públicas e a existência de escolas particulares com instalações e professores qualificados do patamar de países desenvolvidos. Mais uma vez, tem acesso à educação aqueles que podem pagar por ela, incluindo os professores, ainda sem acesso à cursos superiores que contemplem as novas demandas da educação global que são, professores competentes linguisticamente na língua que vão ensinar, possuidores de certificação internacional e metodologicamente prontos para trabalharem em escolas com foco em educação bilíngue e multilíngue.

A análise do passado e a evolução das teorias de aquisição de linguagem nos apresentam que a linguística aplicada, com o passar dos anos, vai se distanciando da linguística como única fonte teórica e passa a integrar conhecimentos da psicologia cognitiva e das ciências sociais, assim, a cada nova descoberta, novas teorias se desenvolvem e mais se compreende sobre a forma como as línguas adicionais são adquiridas. Neste capítulo também analisamos que a escolha da língua estrangeira a ser implementada em um país pouco se relaciona com sua geografia ou com seus países vizinhos. Em geral, a definição ocorre em razão de fatores vinculados à elite do país e à elite financeira mundial, que são os detentores do capital, econômico social e cultural, agora internacionalizado.

Dentro desse contexto de mudanças metodológicas surge a abordagem CLIL, uma abordagem capaz de ensinar a língua e o conteúdo ao mesmo tempo sendo, por este motivo, um acelerador de competência linguística, o objeto dos desejos dos povos em globalização e, exatamente por este motivo, se expande em todos os continentes, inclusive a América Latina e Brasil. Na visão de Byram e Hu (2013), o século XXI demonstra o quanto vivemos em uma vila onde os encontros virtuais e reais acontecem de forma tão intensa e tão frequente que um viajante no tempo consideraria algo assim impossível de acontecer.

O futuro é tão incerto neste movimento migratório que as pessoas que utilizam o inglês como primeira língua e por muitos anos não se sentiram compelidos a aprender uma nova língua, neste momento, mudam de postura. Muitas escolas inglesas e americanas têm ensinado uma outra língua estrangeira para seus estudantes para que estejam prontos para o futuro que vier, seja lá que futuro for. De uma maneira geral, é pra isso que educamos e somos educados. Para estarmos prontos para um futuro que nós mesmos iremos construir e, nas condições atuais do que conhecemos, o CLIL tem sido essa abordagem guarda-chuva que permite que as diferenças regionais sejam respeitadas, as línguas aprendidas e o conteúdo curricular ministrado. Não como num passe de mágica, e sim como fruto de muita preparação dos

professores, de materiais didáticos e planejamento linguístico, como feito na União Europeia. É sobre essa abordagem, sua história passada e sua influência no mundo que vamos caminhar no capítulo 3.

3 CLIL E UMA OUTRA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA NO MUNDO

3.1 A GLOBALIZAÇÃO COMO MOLA PROPULSORA DE MUDANÇAS LINGUÍSTICAS

O fim da Guerra Fria somado aos avanços tecnológicos ocorridos na segunda metade do século XX provocaram a queda de um muro imaginário que limitava os nacionais de um país a estudarem, trabalharem e viverem apenas dentro de seus territórios com pouca, ou quase nenhuma, oportunidade de mobilidade. Para Bobbio *et al* (2008) será dentro de territórios assim que surgem as nações, definidas por um povo de língua, costumes e tradições comuns, mas que, para Coracini (2007) esta identidade não passa de uma ilusão haja vista que, por mais que pareça ao sujeito que ele escolheu ser aquele ser individualizado, ele é uma representação de uma identidade inventada por outros e assumida como sua (p.9). Essa identidade imposta, segundo a autora, inclui a língua que os países insistem em se apossar como sua, mas que não podem ser apossadas por ninguém.

Todo ato de enunciação, todo uso de língua transforma o sujeito e transforma a língua, assim como o uso da língua (que nunca é apenas uma) pelo povo invadido, castrado, submetido ao poder do colonizador transforma o colonizado. o colonizador e a própria língua e, com esta, a cultura de um e de outro, pois ele a altera, movimenta-a, deixa na língua e em si mesmo uma espécie de cicatriz, de marca, de ferida. (CORACINI, 2007, p.49-50).

Diferentemente da perspectiva de Bobbio *et al* (2008), Coracini (2007) não apresenta a língua como pertencente a um povo, como se fosse “um lugar em que se habita” (p.50) como se a língua de um indivíduo fosse a mesma do outro, apenas porque habitam o mesmo território.

Consumem-se línguas como se fossem mercadorias, objetos que nos tornam consumíveis num mercado de trabalho seletivo e exigente; consomem-se tecnologias que se dizem a serviço da educação e do homem em geral, mas a serviço das quais se colocam uns e outros, como se fosse a panacéia do mundo novo, sem exclusões nem preconceitos, nova Babel em busca da completude, do conhecimento total. da verdade, da perfeição. da estabilidade... (CORACINI, 2007, p.10).

Nessa perspectiva ainda, Rajagopalan (2003, p.27) relaciona esse sentimento de propriedade da língua aos categóricos termos “nativo” vs “estrangeiro” ou “língua materna” vs “língua estrangeira” o que acaba por excluir qualquer possibilidade de “categoria mista” para o falante de uma língua. Portanto, nossa visão de identidade para questões desse trabalho é que, apesar de compreender a identidade como ilusão apresentado por Coracini (2007) vamos desconsiderar o processo de concepção, se ilusório, impositivo ou auto identificado, e nos ateremos ao fato de que o sentimento identitário existe, e que, regularmente está associado a ao menos um dos três critérios apresentado por Bobbio *et al* (2008): território-língua-cultura

(BOBBIO, 2008). Por exemplo, em países com territórios extensos como o Brasil, nem sempre é possível a junção das três variáveis na construção da identidade, vide o caso das comunidades indígenas que, muitas vezes, tem apenas o território brasileiro em comum para se identificar brasileiro.

Por isso, antes de adentrarmos à ideia de sociedade sem muros no mundo globalizado, em que as identidades nacionais estão sendo desfeitas e onde tem surgido a existência de línguas mistas em razão da crescente miscigenação entre os povos (RAJAGOPALAN, 2003). Para Rajagopalan (idem, p.69), “Vivemos, na verdade, uma época em que a questão da identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à negociação constante”. Mesmo havendo este movimento de mutabilidade da identidade na visão do autor, o conceito de Estado e Nação permanece forte e presente na sociedade, por isso, faz-se necessário esclarecê-los uma vez que representam conceitos basilares para a construção de um sentimento de pertencimento.

Embora em situações do cotidiano Estado e nação sejam utilizados como sinônimos, eles não o são. O conceito de Estado, segundo BOBBIO *et al* (2008) está ligado à centralização de poder visando a manutenção da unidade de um povo dentro de um determinado território, mesmo que para isso seja necessário o uso da força, esta que também passa a ser de monopólio do Estado. É possível, portanto, que haja Estados em que os seus moradores, apesar de viverem dentro do mesmo território geográfico e serem protegidos pelo mesmo governo, não se vejam como um único povo, pois, a eles não foi oferecida a possibilidade de construção/imposição de uma identidade cultural. Quando há esse reconhecimento de pertencimento ao grupo e que será passado como herança de pais acontece a formação de uma Nação.

Por muitos anos, a definição de Nação foi resumida aos “laços naturais, e consequentemente eternos”, existente entre um grupo, sendo a língua utilizada entre este grupo como um dos mais fortes exemplos desse laço eterno. Para Bobbio *et al* (2008, p.796), essa visão é bastante simplista e esbarra em vários questionamentos, dentre eles, o da formação desses laços. Visão que Coracini (2007) compartilha, pois, como já dito anteriormente, um povo mesmo utilizando determinada língua majoritariamente não se faz proprietário dela. O fato de falar uma mesma língua não é fator determinante de pertencimento a uma cultura. Somado à língua, muitos outros fatores precisam ser acrescentados. Para Bobbio *et al* (2008), falantes de um mesmo idioma podem desenvolver individualidades nacionais distintas, algo, como já citado, muito presente em países de extenso território como o Brasil.

Todavia, o fato de não ser o único fator natural gerador de uma unidade nacional não significa que ela não exerça um forte poder de unificação. Mas a ela, devem ser acrescidos fatores como raça, costumes e residência.

É inegável que o fato de falar a mesma língua ou ter os mesmo costumes se constituem em laços profundos, identificadores de grupos com fisionomia própria. Uma língua comum é o veículo de uma cultura comum e, portanto, acaba criando laços importantes entre os que a falam, laços que se inserem como elementos constitutivos da própria personalidade. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2008, p.796).

Sobre a importância da comunidade, para ele, o fato de viver em um mesmo território possibilita uma conexão de experiências cotidianas que, por conseguinte, produz memórias compartilhadas e que será também “um elemento constitutivo de sua personalidade” (idem) que pode, em algum momento juntar-se ou não à língua.

Rememorando os muros que se esvaem no pós-guerra fria, os sentimentos construídos de nação e Estado, território e língua, experiências comuns e aparências físicas partilhadas que geram os laços naturais profundos agora se expandem além dos muros. Os laços, antes naturais, precisavam ser revisitados e reerguidos numa nova cosmovisão permitindo que nacionais pudessem se espalhar territorialmente, e ainda assim se autodeclararem pertencentes àquele povo. Aconteceu, portanto, uma nova diáspora.

É dentro dessa nova perspectiva de mundo que o ensino de idiomas ganha força em todos os lugares e que fez-se observar a necessidade de escolher uma, ou várias, línguas francas com o objetivo de dar flexibilidade aos agora cidadãos do mundo porque não há mais escolha de vivermos em um mundo não conectado, não integrado (RAJAGOPALAN, 2003)

Apesar de a globalização ser um fenômeno recente, não é a primeira vez que a comunidade internacional busca a comunicação generalizada bastando visitar a criação do Esperanto, língua artificial criada com o intuito de possibilitar a comunicação entre os povos. Tollefson (2000, p.8) afirma que esta ideia de criação de uma língua única internacional, que ele adjetiva como ‘um sonho utópico’, pode ser rastreada a partir do século XV. Na visão dele, a motivação dessa busca vem da tentativa de redução de conflitos que os ruídos na comunicação provocam. Quando não se consegue utilizar a linguagem verbal, é comum que a linguagem corporal a substitua e, a grosso modo, esta linguagem permite livre interpretação baseada na cultura de cada um. Evitar esses ruídos era o objetivo.

Na busca por encontrar uma língua que pudesse ser utilizada como franca, várias línguas foram utilizadas, contudo, sem força para de imposição, como por exemplo, o francês e o latim. Apenas o inglês tem permanecido, há várias décadas, com força suficiente para ser esta língua franca, segundo Tollefson (2000), o imperialismo britânico e a hegemonia americana levaram

a uma expansão da língua inglesa muito grande, o que resultou na busca de aprendizagem desta língua, em muitos casos, de maneira espontânea sendo ela, a primeira língua natural capaz de promover essa real comunicação.

Observando os blocos econômicos, e vamos olhar mais atentamente o bloco europeu em razão do multilinguismo que ali habita, o inglês é a língua mais comum ensinada em escolas, depois da língua local. Nota-se a intenção de que os estudantes não falem apenas para dentro da Europa onde o espanhol, francês ou alemão poderiam ser mais estudados, mas para o mundo, ou seja, a competência e a performance precisavam andar de mãos dadas. As metodologias comunicativas foram utilizadas para solucionar esse tipo de demanda, contudo, a visão da língua estrangeira ainda era como o de uma disciplina isolada. Metodologias como aprendizagem baseada em conteúdo (CBL) ou em tarefas (TBL) avançaram nos resultados, mas ainda não era o nível de performance adequado à integração do bloco. Havia, entretanto, o senso comum de que a quantidade de horas dispensadas à aprendizagem da língua estrangeira era insuficiente, logo, as metas de performance inalcançáveis (HERSCHENSOHN, 2000).

Dentro dessa perspectiva, uma abordagem que unisse aprendizagem de conteúdo e de língua se fazia necessária de forma a encurtar o tempo da aquisição de competência e performance e fornecesse oportunidade para que mais de uma língua fosse aprendida dentro da educação básica garantindo que, os anos que os estudantes estejam na educação básica, sirva também para a construção dessa nova sociedade plural, multilíngue, móvel e global. E será sobre essa nova abordagem que nos debruçaremos a partir de agora.

3.2 O CLIL COMO UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

O século XXI, cada vez mais globalizado, produziu grandes desafios em todas as áreas de conhecimento e a linguística aplicada não ficou de fora. Se antes eram necessários anos de implementação de uma nova abordagem ou método em um outro país até que tal informação chegasse ao Brasil, neste novo mundo de comunicação imediata, a troca de informação acontece de forma síncrona, cidadãos globais precisam ser formados e trabalhadores precisam ser capazes migrar onde sua especialidade seja requerida. Suprir essa necessidade via educação pareceu ser o caminho mais adequado.

Dentro desta visão, há quem discorde, há quem resista, mas fato é que o inglês tornou-se a língua mais falada entre não nativos com intuitos de comunicação. Skutnabb-Kangas (2000,

p.39) traz como exemplo da importância da aprendizagem do inglês uma pesquisa de François Grin (1990) em que o aprendizado do inglês é visto como uma grande vantagem econômica para estudantes suíços. Ele afirmava que aqueles que possuíam uma alta proficiência na língua, naquela década, recebiam os salários mais altos e que, considerando as curvas de oferta e demanda futura, só falar inglês, além das línguas oficiais da Suíça que são alemão, francês e suíço, não seriam suficientes para caracterizar uma vantagem competitiva no mercado o que Rajagopalan (2003, p.59) define como a “era da informação” e razão de que os indivíduos valem o que sabem.

A União Europeia (UE) compreendeu que, para haver uma real integração de mercados, serviços e mobilidade, seria necessário um investimento e um olhar especial para as políticas linguísticas. Em 1995, em seu livro branco, a UE afirma que era uma preocupação do bloco inteiro a identificação de habilidades específicas necessárias para o bom desenvolvimento de todos os membros e que, uma vez definidas essas habilidades, seria traçada uma estratégia sobre como adquiri-las, avaliá-las e certificá-las de forma satisfatória. Também neste documento, é colocado em um mesmo patamar de importância os negócios e a educação, fazendo com que os membros percebessem que este é um ecossistema que se retroalimenta e, nesta perspectiva, o pleno emprego e a plena mobilidade só aconteceria via incentivo de aprendizagem de línguas.

[A] Proficiência em várias línguas da Comunidades tornou-se pré-requisito para que os cidadãos da União Europeia possam ser beneficiados profissional e pessoalmente das oportunidades que se abrem para eles no mercado único sem fronteiras. Essa proficiência linguística deve ser apoiada na capacidade de se adaptar ao trabalho e a ambientes de vida caracterizados por diferentes culturas. (COMISSÃO EUROPEIA, 1995, p.44, tradução nossa).²¹

Falar línguas diferentes oferece oportunidade de conhecer pessoas. A figura do falante ideal, não tocado por outras línguas, deixa de ser enaltecido. Enfatiza-se a capacidade de interagir, mesmo bem distante do padrão dos falantes nativos (RAJAGOPALAN, 2003) capaz de promover o sentimento de pertencimento a todo o bloco, e não apenas a um país, com todo acesso à riqueza cultural e oportunidades de crescimento que este conhecimento oferece. O autor ainda distingue o que seria aprender uma língua exótica a aprender uma língua estrangeira, considerando que na UE são vinte e três as línguas oficiais do bloco. No qual, exótica está

²¹ Original: “Proficiency in several Community languages has become a precondition if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free Single Market. This language proficiency must be backed up by the ability to adapt to working and living environments characterised by different cultures”.

associada a uma curiosidade científica e uma língua estrangeira relaciona-se a expansão dos horizontes, da busca por uma vida melhor, de algo que já se entende como superior, o que explica, segundo o autor, as motivações de porque a aprendizagem de língua estrangeira tem a perfeição como alvo (idem, 2003, p.67), entretanto, atentando-se à sustentabilidade dessa medida de fomento à aprendizagem de línguas, o caminho mais eficaz seria o de introdução na grade curricular ainda na infância.

Ora, muitos estudos já se atentem sobre as vantagens de iniciar a aprendizagem de um novo idioma ainda na infância, não apenas pela competência linguística, mas também pelas benesses cognitivas que essa aprendizagem proporciona, dentre elas, a agilidade de pensamento e a capacidade de lidar com conflitos.

Pragmaticamente falando:

Para obter proficiência em três línguas comUnitárias, é desejável que a aprendizagem da língua estrangeira se inicie no nível pré-escolar. Isto parece essencial para que tal ensino seja parte de uma base sistemática do primeiro ciclo do ensino fundamental, com o aprendizado de um segundo idioma estrangeiro pertencente à comunidade começando no segundo ciclo do fundamental. Pode-se até argumentar que alunos do segundo ciclo devam estudar alguns assuntos na primeira língua estrangeira aprendida, como é o caso das escolas com currículo europeu. Ao final do ciclo escolar, todos os alunos devem ser capazes de ser proficientes em duas línguas estrangeiras da Comunidade” (idem, p.44).²²

Era latente a necessidade de desenvolver, em nome da sobrevivência econômica do bloco, cidadãos adaptáveis a ambientes diversos com alta competência linguística que precisaria ser iniciado cada vez mais cedo e os resultados observáveis em um período cada vez mais curto. De imediato, não foi sugerida nenhuma metodologia específica ficando a cargo de cada país o meio para atingir esse objetivo comum. Foi apenas no ano 2000, na reunião de representantes da UE onde o plano de ação 2004-2006 foi apresentado que o Aprendizado Integrado de Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning-CLIL*) foi mencionado como uma solução para acelerar o processo de competência linguística no bloco pela primeira vez (COMISSÃO EUROPEIA, 2005, p.19)

²² Original: “ In order to make up for proficiency in three Community languages, it is desirable for foreign language learning to start at preschool level. It seems essential for such teaching to be placed on a systematic footing in primary education, with the learning of a second Community foreign language starting in secondary school. It could even be argued that secondary school pupils should study certain subjects in the first foreign language they learn, as is the case in European schools. Upon completing initial training everyone should be proficient in two Community foreign languages”.

O Aprendizado Integrado de Língua e Conteúdo (CLIL), no qual os alunos aprendem um assunto por meio de uma língua estrangeira, tem uma grande contribuição a dar aos objetivos de aprendizagem de línguas da União (Europeia). Ele pode fornecer oportunidades efetivas para que alunos utilizem suas novas habilidades linguísticas imediatamente, em lugar de aprendê-las agora para usá-las mais tarde. Abre as portas da (aprendizagem de) línguas para uma quantidade maior de aprendizes, alimentando a autoconfiança de jovens aprendizes e daqueles que não responderam bem ao ensino de línguas no modelo tradicional. Proporciona exposição ao idioma sem exigir tempo extra no currículo, o que pode ser de particular interesse em ambientes vocacionais. A introdução de abordagens CLIL em uma instituição pode ser facilitado pela presença de professores treinados que são falantes nativos da língua veicular.²³

Já se passaram quase duas décadas desde a publicação deste documento em que UE elegeu a abordagem CLIL como base para a política linguística de integração do bloco. Nawrot-Lis (2019, p.21) enxerga três vantagens desse uso: a) abre caminhos para a integração do bloco; b) valoriza o ensino do conteúdo e ao mesmo tempo valoriza o papel do aluno como participante ativo deste processo e, c) melhorar a aprendizagem de idiomas. Estas vantagens só são possíveis porque o CLIL não hierarquiza o conteúdo ou a língua mas foca nos dois ao mesmo tempo:

O Aprendizado Integrado de Língua e Conteúdo (CLIL é uma abordagem educacional com foco duplo na qual uma língua estrangeira é utilizada para a aprendizagem e o ensino de ambos, conteúdo e língua. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem há um foco não apenas no conteúdo e não apenas na língua. Ambos estão entrelaçados, mesmo que, em um determinado momento, haja uma ênfase maior em um ou em outro. (COYLE *et al*, 2010, p.1, tradução nossa²⁴).

²³ Original: “Content and language integrated learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union’s language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. The introduction of CLIL approaches into an institution can be facilitated by the presence of trained teachers who are native speakers of the vehicular language.

²⁴ Original: “Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

Uma abordagem dupla ofereceria uma grande oportunidade de mais exposição à língua alvo que se desejava aprender. Tomando por base o cálculo de Skutnabb-Kangas (2000) para aprendizagem de idioma em um padrão proficiente, seriam necessárias, no mínimo, mil horas de exposição na língua alvo que se deseja adquirir competência linguística, horas estas que precisam ser administradas em um cálculo em que a taxa de aprendizagem seja superior à taxa de esquecimento, ou seja, frequentemente.

Todavia, apesar de ser a primeira vez em que o termo CLIL aparece com abordagem educacional, essa não seria a primeira vez na história que um aprendiz teria sua instrução feita em uma língua que não a sua primeira língua. Levando em conta que, no curso da história, vários grupos de diferentes línguas foram obrigados a conviver em um mesmo espaço territorial e a serem instruídos na língua local, o CLIL inova, mas não rompe com o que já vinha sendo construído na Linguística Aplicada. Coyle *et al* (2010, p.2, tradução nossa) afirma que “a educação em uma língua que não é a primeira língua do aprendiz é tão antiga quanto a educação em si”²⁵ especialmente se considerarmos a expansão do Império Romano na Grécia antiga quando, diferentemente do que eles praticavam em outras regiões, absorveram o território, língua e cultura grega. Segundo Coyle *et al* (2010), as famílias romanas instruíam seus filhos em grego para garantir que eles tivessem acesso a oportunidades sociais e profissionais futuras, em nada divergindo dos motivos apresentados por pais da atualidade.

Segundo Garcia (2019, p.7), os pais do hemisfério sul que matriculam seus filhos em escolas bilíngues ou cursos de línguas da atualidade, estão cientes da força e da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, na visão dela, de poder. Se o hemisfério norte pondera sobre os possíveis males que introduzir uma educação bilíngue poderia causar, no sul, os esforços para obter essa educação são enormes, pois na educação bilíngue há um potencial de minimizar o sofrimento humano através do diálogo.

Megale (2019, p.9) eleva ainda mais a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira que ela adjetiva como língua de prestígio declarando que, no mundo globalizado, essas línguas tornaram-se “bens culturais de muito valor no mercado linguístico”. E este valor linguístico também gerou uma demanda descontrolada por instituições de ensino que oferecessem este bem aos seus estudantes no hemisfério sul. Essa busca acabou por estimular o crescimento de “escolas bilíngues mal geridas, sem a compreensão necessária de teoria ou de prática da educação bilíngue” (GARCIA, 2019, p.1).

²⁵ Original: Education in a language which is not the first language of the learner is as old as education itself. As individuals from different language groups have lived together, some have been educated in an additional language

Voltando novamente os olhos para o velho mundo e a necessidade de aceleração da aprendizagem de várias línguas para garantir a mobilidade total, seguir oferecendo aulas de um idioma três vezes por semana, com duração de cinquenta minutos para turmas numerosas seria esperar por um milagre. Visando a aceleração desse processo, os países do bloco definiram como política linguística que, cada país membro da UE deveria oferecer em seu currículo nacional três línguas, a local (L1) e mais duas outras línguas oficiais do bloco dentre as vinte e quatro línguas oficiais existentes na UE (Council of Europe, 2007). Criou-se também um padrão único nivelador de proficiência determinando o que um indivíduo em cada nível de aprendizagem deve ser competente linguisticamente para ser considerado um falante básico, intermediário ou proficiente, o Marco Comum Europeu Europeu de Referência para Línguas/ *Common European Framework* (CEFR).

As línguas dos imigrantes devem ser oferecidas em programas bilíngues de comunidades de maioria daquela nacionalidade, como língua de herança, e, neste caso, poderia ser a língua utilizada como meio de instrução proposta no CLIL. Algo que a Europa tem feito de forma satisfatória em países como Luxemburgo e Suíça. Em ambos, os estudantes da educação infantil passarão todo o seu período de preparação para o ensino fundamental sendo instruídos em luxemburguês e em suíço, um dialeto local considerando que poucos sabem escrevê-lo. Mas serão alfabetizados em alemão e seguirão ao mesmo tempo aprendendo a escrever ambas as línguas.

Skutnabb-Kangas (2000, p.24) apresenta a divisão de sobrevivência de uma língua realizada por Michael Krauss, do Alaska.

- a) Línguas moribundas são línguas não mais aprendidas por crianças e representam de 20% a 50% dos dialetos mundiais e devem desaparecer no próximo século.
- b) Línguas ameaçadas de extinção - Embora ainda aprendida pelas crianças precisam reforçar o trabalho para não descenderem ao estágio de moribundas
- c) Línguas seguras - línguas faladas por, no mínimo 100 mil pessoas e que são ensinadas também às crianças.

Em conclusão, Skutnabb-Kangas (2000) afirma que há apenas 600 línguas na categoria de seguras e que, se algo não for realizado, nos próximos 200 anos, 90% das línguas que conhecemos hoje desapareceriam. Dentro dessa perspectiva, o CLIL torna-se um grande aliado para essas comunidades que estão, muitas vezes, dentro de um outro Estado diferente daquele de sua língua materna (L1). Em situações assim, a língua utilizada como meio de instrução pode ser exatamente a língua da população minoritária.

Faz-se necessário todo esforço para evitar uma nova Papua Nova Guiné que, após adota a política de apenas inglês em sala de aula, no final do século passado, forçando a aprendizagem do idioma, obteve, como resultado de seu experimento, uma geração partida em dois grupos distintos: um grande grupo que abandonou a escola e não conseguiu perceber vantagens na aprendizagem de inglês ficando à margem e um grupo minoritário que, por se beneficiarem, tornaram-se a elite daquele país (TOLLEFSON, 2000, p.17).

O objetivo do CLIL não é este, o de subtrair uma língua e implantar uma nova ditadura linguística em que todos os estudantes da escola só podem falar em um determinado idioma. O CLIL agrega ao conteúdo curricular que estudantes em idade escolar iriam ter de aprender um novo foco, uma nova língua. O objetivo de sua criação, segundo Marsh, é o de atender às demandas de forças políticas e administrativas do mundo globalizado que, entendendo a demanda latente de profissionais polivalentes e adaptáveis em várias localidades do mundo, optaram por desenvolver seus cidadãos (MARSH, 2005).

Contudo, seria bastante ingênuo acreditar que a escolha de uma língua como meio de instrução num contexto público tome por critério de escolha apenas a extinção ou não desta língua nos próximos anos. Certamente a globalização e as forças de convergência econômico-social exercem um papel muito mais peremptório nessa escola de políticas linguísticas. Segundo Coyle *et al* (2010) essa mão invisível será a responsável por apontar para quem e qual língua será a escolhida, como aprenderá, por quanto tempo e qual grau de competência é o objetivo a atingir. Contudo, há um ponto de convergência no ensino de línguas atual: busca-se a mais alta competência no menor prazo possível (COYLE, 2010).

3.3 AS VANTAGENS DO USO DO CLIL COMO ACELERADOR DE APRENDIZAGEM

Como já apresentado, CLIL é uma abordagem educacional em que uma língua, diferente daquela utilizada na comunidade em que a instituição está inserida, é usada como meio de instrução para a aprendizagem de conteúdo presente no currículo nacional daquele país ou comunidade ocorrendo, assim, um duplo foco de aprendizagem: língua e conteúdo (COYLE *et al*, 2010; DALTON-PUFFER, 2007). Essa abordagem vai muito além de língua e conteúdo constando em suas premissas a proposta de uma experiência educacional não-bancária, ou seja, um formato em que o professor não é o único detentor do conteúdo a ser ensinado, mas o responsável por um ambiente de cooperação entre as variadas experiências de seus estudantes (FREIRE, 1996).

Também já foi abordado que o ato de ensinar um conteúdo através de outra língua não é uma inovação na história da Linguística Aplicada pois existem outras metodologias como, por exemplo, a metodologia da Língua como Meio de Instrução (LMI) em que um conteúdo é ensinado em outra língua que não a dos alunos. Para uma melhor visualização, observe o quadro sobre os países europeu e as datas de implementação de um programa LMI em seus territórios.

Quadro 1 – Cronologia de ensino de conteúdo por uma língua estrangeira em países europeus

Países	Data de início
Malta	Desde o início do século XIX
Luxemburgo	Desde 1844
Bélgica	Desde 1930 nas escolas secundárias. Legislado por decreto a partir de 2004
Dinamarca	Desde 1969. Legislação vigente desde 1987
Noruega	Ensino inicia em 1978
França	Desde 1981
Hungria	Desde 1987
Itália	Desde 1990
Polônia	Bilíngue desde o início de 1960. Juridicamente organizado em 1990
Finlândia	Legislado por decreto em 1991
Romênia	Em constante desenvolvimento desde 1990

Fonte: Adaptada de Nawrot-Lis (2019).

Ainda é importante ressaltar que bastando lembrar que, para os cursos de Medicina, Direito e Ciências, por muitos anos, o latim foi utilizado como língua de instrução nas universidades européias (NAWROT-LIS, 2019). Apesar de constar na tabela a data de introdução como CLIL, relembramos que o tempo só foi criado da década de 1990s, sendo apenas considerada, na história, educação bi/multilíngue e, neste caso, é mister destacar os diferenciais do CLIL frente a outras formas de instrução também utilizadas em educação bilíngue: a) o já mencionado foco duplo do CLIL, b) o uso pensado para estudantes em idade escolar e, por fim, c) a capacidade de oferecer ensino de língua a todos os estudantes em idade escolar, não apenas aos filhos da elite (COYLE *et al*, 2010; WEI;FENG, 2015). COYLE (2002 apud COYLE *et al*, 2010) ainda aprofunda que a grande diferença do CLIL para outras metodologias é a integração pedagógica planejada das 4 características determinantes do CLIL, conhecidas como 4Cs: Comunicação, Conhecimento, Cognição e Cultura. Nos aprofundaremos em cada uma delas mais a frente.

Historicamente, o termo CLIL é utilizado pela primeira vez na década de 1990s e se apresenta como um termo genérico, ou um guarda-chuva, abrigando muitas metodologias educacionais já existentes e utilizadas no mundo que também tinha por essência a oferta de aprender um idioma através de um conteúdo, se possível, comunicativo. Segundo Marsh (2005,

p.5-6, tradução nossa²⁶) o CLIL “é usado para descrever **qualquer** situação educacional em que uma língua estrangeira (segunda/estrangeira) é usada para o ensino e aprendizagem de outros assuntos que não a própria língua em si” (grifo nosso).

Ora, pode-se pensar que, pelo fato dessa abordagem ser capaz de abrigar qualquer metodologia cujo foco seja duplo, ela seja apenas uma colcha de retalhos de várias metodologias existentes, mas não o é. De acordo com Marsh (2005) o motivo de o CLIL ser tão inclusivo é justamente o respeito ao contexto escolar e de seus estudantes, sendo ele não um método em si, mas um convite à reconceituação do uso da língua em um ambiente escolar que integra o aluno e o envolve de forma ativa no uso e desenvolvimento da língua. Seria a educação não-bancária defendida por Freire (1996) também na aprendizagem de idioma, através do conceito de construção do conhecimento, não de transferência.

Ainda segundo Marsh (idem) apesar de o CLIL não ser, em si, uma metodologia em razão de não oferecer um *modus operandi*, um passo-a-passo como tantas outras metodologias de ensino de línguas o fizeram, sua base é essencialmente metodológica. COYLE *et al* (2010) alerta que, apesar de o CLIL se aproximar em algumas práticas e metodologias já sedimentadas de ensino de língua como Educação Bilíngue (Bilíngual Education- BE), Imersão (Immersion), a Instrução Baseada em Conteúdo (*Content-based instruction-CBI*) ou o Inglês como Língua estrangeira (English as an Additional Language- EAL), elas não são sinônimas. De todos os pontos que Coyle *et al* (2010) destaca, neste momento, destacamos dois: o conteúdo como norteador curricular e a flexibilidade de adaptação a questões regionais, apesar de sua firmeza de propósito de que língua e conteúdo precisam caminhar juntos.

No tocante ao conteúdo, é ele quem define qual a língua deve ser aprendida, e não o contrário. Diferentemente dos métodos comunicativos tão difundidos em cursos de idioma no mundo todo, o CLIL, apesar de utilizar a língua para a comunicação, não mantém nela o foco. Este é um ponto de extrema relevância para o uso do CLIL considerando que o conteúdo ensinado precisa ser escolhido baseado na idade do aluno, maturidade cognitiva e, conteúdo a ser estudado dentro do currículo nacional e, só após essa definição, é que a língua a ser estudada pode ser definida. Segundo Coyle *et al* (2010) grande parte da prática de sala de aula do CLIL envolve uma participação ativa dos estudantes no desenvolvimento do seu próprio potencial com o intuito de adquirir conhecimento e desenvolver habilidades, utilizando questionamentos

²⁶ Original “It is used to describe any educational situation in which an additional (second/foreign) language is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself”.

sobre o mundo real que exigirão o uso de um complexo processo cognitivo para que as soluções desses problemas sejam encontradas.

A inovação produz uma mudança do *status quo* e, frequentemente, é sinônimo de desarrumação (COYLE *et al*, 2010). No caso em questão, a desarrumação é criada justamente pela incapacidade de encapsular o CLIL em um manual sobre ‘como fazer’ em que o professor, seguindo passo-a-passo, atingiu o seu objetivo. Utilizar o CLIL em sala de aula exige um grande nível de complexidade, atenção e planejamento do professor, incluindo tempo e dedicação, muitas vezes, não disponível no mundo de professores sobrecarregados e que, por isso, é imprescindível que haja um alinhamento de expectativas sobre o que será possível produzir dentro de um formato CLIL dados os recursos disponíveis.

Nawrot-Lis (2019), professora polonesa de química e inglês que utiliza o CLIL em sua sala de aula na Polônia afirma que o sentimento de não se perceber plenamente competentes²⁷ para implementar o CLIL somado à escassez de material didático criados com este duplo foco, tem transformado seus trabalhos em algo extremamente demandante além de gerar uma ansiedade generalizada entre pais e estudantes. Neste contexto, o alinhamento de expectativas se torna obrigatório e, este alinhamento, deve ser feito pelo professor analisando três áreas: o currículo, fatores externos e fatores internos.

Sobre o currículo, Nawrot-Lis (2019) apresenta primeiro a realidade do erro. É necessário que o professor que implementa uma nova metodologia admita que possíveis erros de concepção ocorram quando da estruturação de um programa, da escolha do componente linguístico, da adaptação do material didático para a metodologia CLIL, ou ainda, da estratégia utilizada para o ensino. Indo além, ela acrescenta que fatores externos precisam ser também considerados como, questões psicológicas do grupo e do contexto social em que o programa a ser ministrado está inserido. Por fim, a última análise implica em um olhar gentil para si, como professor, ao ponto de dar a medida exata de quanto do sucesso do programa estará vinculado às competências e características pessoais do professor.

Apesar de todo este esforço impetrado, para Nawrot-Lis (2019), este é um caminho sem volta. Em sua visão, todo o sistema educacional europeu perpassa pela aprendizagem de outras línguas e, há tempos, deixou de ser algo exclusivo do ensino superior. Se as pessoas quiserem se beneficiar da integração europeia, não há outro caminho senão o da aprendizagem de outras

²⁷ É comum professores de língua passarem a utilizar conteúdos de outras disciplinas e professores de outras disciplinas não se sentirem confiantes em transmitir o conteúdo da matéria em um outro idioma.

línguas. Nawrot-Lis (idem, p.21), citando Pérez-Vidal (2009), subdivide as vantagens do uso do CLIL em três áreas: linguística, educacional e social.

Quadro 2- Áreas de atuação do CLIL e seus benefícios

Áreas	Benefícios
Linguística	Aumenta o número de horas de exposição na língua alvo
	Promove comunicação autêntica
	Expande o campo semântico e as funções de língua utilizada.
	Estimula a interação
	Relevância na comunicação
Educacional e Pedagógica	Transversalidade aplicada a aprendizagem de língua e reforçada
	Aumenta a motivação
	Estimula a didática
	Desperta a motivação pessoal para comunicação
Social	Promove a diversidade linguística
	Promove abordagens interculturais para a educação
	Promove a cidadania global

Fonte: Adaptada de Nawrot-Lis (2019).

O ensino de línguas feito sob uma perspectiva CLIL enxergará o aluno de forma holística proporcionando benefícios que outras metodologias não foram capazes de atender. O ensino da língua passa a ocorrer dentro de uma dimensão intercultural olhando para o estudante holisticamente.

Para Coyle *et al* (2010) é imprescindível, em todo o processo de implantação, a observação das necessidades locais, regionais, nacionais e transnacionais seja assegurada pois, apesar da flexibilidade do CLIL e das variações possível, ainda existem princípios basilares que determinam o que faz uma sala de aula estar dentro de uma abordagem como esta.

3.4 OS 4CS E OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO CLIL

A diversidade do uso do CLIL ao redor do mundo comprova que não há um modelo CLIL preferido a ser indicado e que, exatamente por isso, ele não deve ser apresentado como uma metodologia com um passo-a-passo claro e rígido a ser seguido (COYLE *et al*, 2010). CLIL não é o ensino de língua reforçado através do conteúdo, muito menos o conteúdo de uma disciplina traduzido para uma língua diferente da primeira língua (L1). CLIL é conteúdo através de língua somado a muitas outras características específicas que precisam ocorrer em uma sala de aula para ser considerada uma abordagem dupla, apesar de haver bastante espaços para variações regionais e institucionais (COYLE, 2005).

Olhando por esta perspectiva, Coyle (2005, p.2) apresenta os modelos de CLIL mais comumente encontrados no mundo:

- a) Adaptação do tema- Tema da disciplina ou uma adaptação de programa para a língua-alvo com o objetivo de explorar o tema por uma perspectiva diferente enquanto aperfeiçoa as habilidades da língua estrangeira. Por exemplo: Aprender sobre a Revolução Francesa, em Francês, numa sala de aula em São Paulo.
- b) Projetos Interdisciplinares- É necessário que tanto o professor da língua quanto o professor da disciplina planejem juntos.
- c) Aulas temáticas- Professores de língua que desenvolvem aulas temáticas voltadas para um conteúdo específico. Por exemplo, em lugar de aprender sobre partes da casa, fazer um estudo comparativo entre a casa de seu país e a casa de outra cultura.
- d) Reconceptualização do currículo- Sempre que possível revisitar o currículo e transformar aulas em aulas integradas com a língua. Por exemplo, aprender sobre o ciclo da água em outra língua.
- e) Participação em Projetos Internacionais-Utilizar um projeto estudado por estudantes do mundo todo, por exemplo, *Science World* e o projeto de aquecimento global, em que o mesmo conteúdo será aprendido no mundo todo, logo, trocas podem acontecer entre os estudantes.

No Brasil, o modelo mais difundido é o das aulas temáticas pois, geralmente, só o professor da língua alvo conhece a língua em um padrão comunicativo. Mas desde a entrada dos programas bilíngues, que esmiuçamos a seguir, os projetos interdisciplinares também têm apresentado um rápido crescimento. Contudo, como já dito, os modelos apresentados podem, ou devem sofrer variações regionais e nacionais para que maiores benefícios sejam adquiridos dessas selas de aula.

Os contextos individuais têm que definir como o Aprendizado Integrado pode ser realizado e determinar a combinação e o valor agregado do CLIL (o meio de aprendizagem) e do conteúdo não-linguístico. Também é de responsabilidade dos atores responsáveis nesses contextos a interpretação da lei estatutária ou do currículo regional/nacional o que se entende por conteúdo de qualidade e língua integrada para o ensino e a aprendizagem.²⁸ (COYLE *et al*, 2010, p.48, tradução nossa).

²⁸ Individual contexts have to define how integrated learning can be realized and to determine the combination and complementary value of the CLIL language (the medium for learning) and the non-language content. It is also the responsibility of key players in those contexts to interpret according to

A flexibilidade é uma grande benesse do CLIL. Contudo, Coyle *et al* (2010) preocupa-se que ela não seja interpretada como uma abordagem ‘qualquer coisa serve’, já Marsh (2005), vê a infinidade de modelos que podem ser criados pelo CLIL, já que ele pode, e vem sendo utilizado, em todas as áreas da educação, da educação infantil ao ensino superior de forma satisfatória. Apesar de tanta diversidade de uso, essa flexibilidade precisa ocorrer dentro dos princípios da abordagem, ou seja, das características basilares que não podem ser retiradas do currículo sob pena de descaracterização. São os 4Cs (4Cs *framework*) que passamos a apresentar a seguir: Conteúdo, Comunicação, Cultura e Cognição.

3.4.1 Conteúdo (*Content*)

O conteúdo é o coração do CLIL. É por meio dele que todas as outras Cs ganharão sentido e, por isso, a seleção do conteúdo precisa ocorrer de forma minuciosa. Na visão de Nawrot-Lis (2019), ainda há necessidade de muitas pesquisas sobre como o conteúdo deve ser inserido em uma sala CLIL e se o fato de ensinar um conteúdo do currículo obrigatório em uma outra língua que não a do país implicaria em uma redução no acesso ao conhecimento. Não teremos respostas para estas indagações neste trabalho.

Coyle (2005) apresenta o conteúdo como o ponto de partida, independentemente do modelo CLIL que a instituição esteja utilizando, será necessário que o conteúdo aponte o norte a ser seguido. Nessa definição, a autora afirma que os olhares precisam se dividir entre dois focos complementares: os objetivos do ensino e os resultados a se atingir. O objetivo do ensino está ligado à intenção do professor com o ensino daquele conteúdo, ou seja, conhecimento, habilidade e compreensão de um tema que precisa ser ensinado e desenvolvido. Já os resultados a se atingir têm um olhar para o aluno, o que o professor espera que o aluno seja capaz de construir, de fazer ou de compreender ao final do processo que o professor espera. Não se pode esquecer que, o que define a língua a ser ensinada é o conteúdo. A língua não é ignorada, mas, na visão de Nawrot-Lis (2019), ela é vista como um subproduto do conteúdo.

3.4.2 Comunicação (*Communication*)

Se o coração do CLIL está no conteúdo, seguindo a analogia do corpo humano, podemos considerar a língua como as veias que bombeiam o sangue até ele, mantendo-o pulsante e saudável.

statutory or national/regional curricular requirements what is meant by quality content and language integrated teaching and learning.

A língua, portanto, assume sua real função de existir: o da comunicação. Coyle (2005, p.5) utiliza a fórmula “aprender a usar a língua e usar a língua para aprender” como síntese da importância desse componente para o CLIL. Marsh (2005) expõe que menos de 40% da população europeia, em 2005, enxergava-se capaz de ter uma conversa sobre assuntos corriqueiros com um nativo de qualquer uma das línguas que eles aprenderam na escola.

Nawrot-Lis (2019, p.5) afirma que, observando uma sala de aula CLIL pela ótica de Krashen, pode-se falar em aquisição da linguagem em lugar de aprendizagem da linguagem pois os estudantes em uma sala de aula CLIL são expostos a informações compreensíveis sobre o assunto, estão engajados no processo de compreensão total de um determinado tópico em vez de se concentrarem nos aspectos linguísticos e uma língua estrangeira é utilizada como meio para transmitir este conteúdo, pode-se classificar este processo linguístico de aquisição, uma vez que acontece de forma inconscientemente diferentemente de aprendizagem que requer consciência do processo. .

Coyle *et al* (2010) a trata como um fio condutor que tem dupla função: aprender a usar a língua e usar a língua para poder aprender. Ela não está atrelada a um cronograma gramatical, mas segundo Coyle *et al* (idem) ela também não o rejeita o diferencial entre as abordagens comunicativas anteriores ao CLIL é que a língua segue a agenda da gramática, e no CLIL a gramática segue a agenda do conteúdo. A Comunicação ocorre para que o conteúdo possa fluir e que ao final da aula os estudantes tenham conseguido acessar a habilidade ou o conhecimento que planejamos compartilhar.

3.4.3 Cultura (Culture)

No quadro 1.2 de benefícios do uso do CLIL foram evidenciados que seus benefícios perpassam, em muito, o simples ensinar e aprender de uma língua e conteúdo. Ele adentra em contextos sociais e culturais importantes para a formação de um cidadão vivendo num mundo globalizado. O viés intercultural dele, prepara o aluno para interagir com pessoas de outras culturas, respeitando seus modos de vida diferentes e percebendo o quão enriquecedor esta experiência é (Nawrot-Lis, 2019). Para que uma sociedade multicultural e multilíngue exista, é necessário o reconhecimento do outro como indivíduo merecedor de tratamento digno e respeitoso, assim como eu.

3.4.4 Cognição (*Cognition*)

Uma aprendizagem motivadora exigirá dos estudantes desafios cognitivos e devolutivas. No CLIL é importante que a língua não impeça a aprendizagem mesmo que seja cognitivamente estimulante (COYLE, 2005). Para ser bem-sucedido, o CLIL precisa desafiar os estudantes a pensarem, revisarem e se engajarem em temas de alta complexidade. Não há um especialista depositando seu conhecimento em um leigo, mas sim, estudantes que serão capazes de pensar e construir o seu próprio conhecimento, independentemente da idade ou habilidade. (COYLE, 2005).

Os 4Cs representam as arestas que protegem as variações do CLIL de migrar para outras áreas que a descaracterizariam. Entretanto, essa é uma visão generalizada dos pilares do CLIL. Coyle (2005) segue aprofundando um pouco mais sobre como o processo de planejamento curricular deve acontecer. Como currículo, consideremos aqui a escolha dos temas e sequência didática selecionada para a confecção de um material didático, por exemplo. Esse aprofundamento é resumido nos 3As: Analisar, Adicionar e Assegurar ²⁹.

- 1) **Analisar** - Primeiramente faz-se necessário analisar o tempo do programa. As aulas podem ser pensadas em separado ou uma sequência de várias aulas que se complementarão. Somente após essa definição é possível definir qual a língua será necessária ensinar para que haja êxito na transmissão do conteúdo: palavras-chave, expressões, gramática, etc. Coyle (2005, p.7) ratifica que “isto não é tradução, isto é, **língua de aprendizagem** e o estágio 1” de uma abordagem CLIL.
- 2) **Adicionar**- Se no estágio 1 a proeminência era do professor, no estágio 2 ela migra para o aluno. Muitas atividades podem ser realizadas de forma que o aluno seja capaz de construir o conhecimento necessário para aquisição do conteúdo. Projetos, pequenas tarefas, atividades orientadas são algumas das atividades que podem ser realizadas e garantir que a **língua para aprendizagem** seja adquirida. Aplicar o uso da língua através do conteúdo
- 3) **Assegurar** - Agora, sabendo que o aluno é capaz de compreender o conteúdo escolhido na fase 1, o objetivo torna-se o de garantir que o conhecimento do currículo obrigatório será compreendido em uma língua de instrução diferente da língua materna. **É a língua através da aprendizagem.**

²⁹ Original: Analyse, Add, Apply/Assure

Neste ponto, é necessário relembrar que o CLIL engloba os pontos apresentados por Krashen (apud BYRAM; HU, 2013) para considerar o processo de aquisição e não de aprendizagem: exposição a conteúdo inicial compreensível, informações de um conteúdo que não a língua e o processo de completo entendimento de um tópico não relacionado à língua que é apenas utilizada como meio para essa aquisição de conteúdo (NAWROT-LIS, 2019, p.5)

Esta seria, portanto, a maior diferença do CLIL fundado na Europa para sua variação na América Latina: A aquisição de uma L2 através do ensino-aprendizagem de conteúdo escolar de uma disciplina ministrada por um professor licenciado e fluente na língua alvo (L2) - *content-driven CLIL* versus o ensino-aprendizagem de uma língua L2, geralmente, a língua inglesa, ministrado por um professor de língua que se utiliza de temas transversais para promover situações reais de uso do idioma - *language-driven CLIL*.

No caso da variação CLIL utilizada na América Latina, isso não significa dizer que o mesmo assunto será ministrado duas vezes, uma pelo professor da matéria e outra pelo professor de inglês. O que ocorre é que um fator inovador precisará ser acrescido à temática ou à língua já apresentados, fazendo com que haja uma constante migração de foco, ora no conteúdo de um assunto cujos vocabulário e gramática já foram apresentados, ora na língua, quando o tema já foi trabalhado em outro momento. O fator de inovação é que faz com que o aluno queira trazer seu conhecimento prévio, de outras matérias e de outros momentos de vida, para o momento da aula e, essa contribuição, ocorrerá na L2 (COYLE *et al*, 2010, p.36).

3.5 USO DO CLIL EM CONTEXTOS ESCOLARES MONOLÍNGUES NA AMÉRICA LATINA

A homogeneidade não é uma característica do CLIL. O modelo CLIL implantado na Europa há vinte anos pertence a eles e não deve ser implementado integralmente da forma como é realizado lá, apesar de haver muitas lições a serem aprendidas e muitas experiências a serem trocadas, o CLIL implementado em uma realidade monolíngue precisa ser diferente do CLIL implementado em uma realidade multicultural. O CLIL introduzido em escolas primárias necessita distinguir-se do CLIL das escolas de ensino médio. A língua-alvo utilizada em uma escola de região de fronteira pode ser diferente da língua-alvo utilizada na capital de um país. Não há uma fórmula pronta. (MARSH, 2005; COYLE *et al*, 2010).

No modelo europeu, as escolas são organizadas de tal forma que uma ou mais matérias, geralmente da área de humanas, sejam apresentadas em uma das línguas estrangeiras por, no mínimo, 4 anos. As línguas mais comuns são, segundo Marsh (2005), inglês, francês ou alemão.

Analisando os países europeus, pode-se concluir que o país que mais se aproxima do padrão brasileiro atual é a Espanha, país majoritariamente monolíngue, cuja língua aprendida não é utilizada como forma de comunicação entre os seus habitantes. Para eles, o acréscimo de uma segunda língua iniciado no jardim de infância ou no primeiro ciclo do fundamental, por muito tempo, foi fruto de iniciativas pontuais de comunidades ou de grupos de pais que custeavam a educação bilíngue em escolas particulares (Marsh, 2005, p.12)

Apesar de, segundo Coyle *et al* (2010) não existir um CLIL para todos, dois fatores importantes devem ser considerados por todos os que almejam implementar a abordagem em suas instituições definidos por ela em dois ramos: os fatores operacionais e a progressão do programa. Os fatores operacionais serão responsáveis pelo desenho do modelo de programa que se deseja atingir, considerando o papel do professor como de máxima importância nessa definição pois ele, não as editoras, conhecem a realidade da sua escola e sala de aula. Importante ressaltar que, o nível de competência linguística do professor e dos estudantes interferirá no modelo de CLIL a ser utilizado bem como o tempo a ser disponibilizado para alcançar esse objetivo em sala de aula.

A progressão do programa dependerá de como será pensada a subida de uma escalada. Não há a necessidade de uma migração abrupta para o CLIL, deixando de utilizar a língua local para uma estrangeira. Essa mudança implicaria em grandes perdas de cognição e afetaria o processo educacional do aluno. Por isso, na visão de Coyle *et al* (2010), a progressão pode ser realizada de forma escalonada utilizando, por exemplo, momentos da aula para o uso de CLIL.

Observando as variações de CLIL presente nas Américas, ou na Ásia, uma variação se torna recorrente, a saber, o inglês como língua eleita para o CLIL. Salvo raras exceções como as escolas de fronteira ou com forte presença de grupos minoritários, o uso do CLIL estará relacionado ao ensino e aprendizagem de inglês sendo, especialmente no caso brasileiro, ignorado dois fatores de extrema relevância: a geografia e as línguas de prestígio (BANEGAS *et al*, 2020; WEI; FENG, 2015).

Sobre geografia, duas línguas de origem latinas e também de prestígio poderiam ser utilizadas para a introdução do CLIL, caso o modelo europeu fosse compartilhado, sendo eles, o espanhol e o francês. A raiz latina compartilhada permitiria que os estudantes tivessem essas línguas adicionadas ao seu dia-a-dia de forma menos desafiadora que línguas de raiz germânica. Contudo, estamos longe dessa integração acontecer no Mercosul.

Embora na sua concepção o CLIL tenha sido pensado para motivar os estudantes a aprenderem línguas adicionais ou línguas de herança de suas comunidades (COYLE *et al*, 2010)

aqui na América Latina a abordagem tornou-se um sinônimo de metodologia para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nas terras abaixo da linha do Equador, o CLIL não se impôs como um redutor de desigualdades sociais, oportunizando acesso a educação de qualidade como políticas públicas (HEMMI; BANEGAS, 2021). Ao contrário, tornou-se um mais um fator segregador tendo as escolas particulares, antes monolíngues e ensinando inglês como língua estrangeira passado, agora, a se auto-intitula bilíngues pela simples adoção de materiais desenvolvidos no Brasil pensados para sala-de-aula CLIL (MEGALE, 2019).

Podemos tecer várias críticas ao formato das escolas bilíngues, mas isso não mudará o fato de que elas atuam livremente no mercado educacional³⁰, cobram mensalidades ainda mais caras por se apresentarem como ofertantes de uma educação bilíngue e movimentam o mercado editorial brasileiro que passa a desenvolver Sistemas de Ensino Bilíngues (SEB) para atender a demanda dessas escolas, retirando, em muito, a autonomia do professor de , conhecendo seus estudantes e sua realidade, definir o melhor currículo, momento e caminho a percorrer no desenvolvimento linguístico de seus estudantes. Hemmi; Banegas (2021, p.3) cita a análise de Morton & Linhares (2017, p3) quando, ao observar o CLIL em sala de aula nas Américas conclui que, apesar desta abordagem representar a junção do conteúdo e da língua no mesmo foco, no caso latino, ele representa apenas o uso de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, para o ensino de algum conteúdo disciplinar, com pouca, ou quase nenhuma integração entre elas. Em conclusão, na América Latina o CLIL é utilizado como um acelerador da proficiência do inglês, reciclando o conhecimento que já foi apresentado em aulas anteriores, mais do que apresentando novos conteúdos do idioma em questão (BANEGAS; POOLE; CORRALES, 2020).

Todavia, nenhuma tentativa de melhorar a educação pode ser considerada de um todo ruim. A explosão dessas escolas ditas bilíngues e o nascer de materiais baseados no CLIL voltados para a realidade brasileira trouxe à tona a necessidade de discussão sobre o tema. Corroborando a visão de Megale (2019, p.15-16)

“Há quem a (escola bilíngue) defenda, há quem a critique. No entanto, não é possível omitir-se perante sua existência e as demandas impostas por sua disseminação, mormente no que tange aos princípios curriculares e à formação de docentes para atuar nesse setor”.

Essa discussão, que ainda não atingiu de forma assertiva as políticas linguísticas nacionais, vide a inexistência de legislação federal sobre o tema, precisa ser iniciada ainda que

³⁰ No dia 9 de Julho de 2020 foi aprovada as Diretrizes Nacionais Para Educação Bilíngue/Plurilíngue no Brasil (CNE/CEB nº 2/2020) do Conselho Nacional de Educação. Contudo, ainda não está sancionada.

olhando para o mercado privado e suas editoras. Na América Latina, o CLIL é visto como uma oportunidade de melhorar a competência linguística, mais do que para delimitação deste trabalho, não propomos mudanças futuras para a implementação do CLIL nas escolas brasileiras. Analisamos o que está produzido e em uso no mercado bilíngue em pleno avanço no Brasil há mais de uma década, ou seja, o que está moldando a educação dos que adentrarão no mercado de trabalho sem fronteiras em pouco mais de uma década.

Sabendo que o CLIL sofre variações locais, se fez necessário entender as variações ocorridas no CLIL no Brasil. Segundo Wolf (2005), dos muitos fatores geradores de variações do CLIL, a escolha do ciclo de implementação é a mais importante delas e será nosso ponto de partida.

3.6 OS SISTEMAS DE ENSINO BILÍNGUES BRASILEIROS COMO TUTELADORES DO CLIL.

Diferentemente do que aconteceu nos países da EU, o CLIL ganha força no Brasil através das instituições privadas, não das públicas. E antes que falemos propriamente do formato que ele assumiu no Brasil através dos Sistemas de Ensino (SE), faz-se necessário uma apresentação do contexto educacional brasileiro, especialmente, no tocante às escolas de educação bilíngue particulares, uma vez que, a inexistência de uma lei regulamentadora³¹ permite que cada instituição se auto-defina como bilíngue baseado nas suas próprias percepções de mercado (MEGALE, 2019; LANDAU *et al*, 2021).

Entretanto, mesmo na ausência de políticas linguísticas efetivas e consistentes, muito se avançou neste tema nos últimos trinta anos no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) identificando quais os conteúdos a serem ensinados em cada ano das séries finais do fundamental, incluindo a língua estrangeira e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que promove um caráter mais interdisciplinar a educação permitiu que abordagens educacionais como o CLIL e a ABP/PBL se fizessem presentes nas escolas.

Contudo, assim como no passado da história brasileira, as políticas linguísticas não se traduziram em planejamento linguístico abrindo espaço para o surgimento de um mercado multimilionário privado educacional, no qual, a família e não o Estado realiza o planejamento linguístico/educacional dos estudantes. As famílias que podem escolher este formato

³¹ O Parecer do Conselho Nacional de Educação PCE 2/2020, apesar de aprovado em 9 de julho de 2020 ainda aguarda homologação.

educacional, de uma maneira geral, compreendem a importância da aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) em altos graus de competência e esta valorização se traduziu em dois formatos comuns de instituição: as escolas internacionais e as escolas bilíngues.

As escolas internacionais são pensadas para a elite do país. De uma maneira geral, têm lista de espera para os que podem pagar por esta educação reconhecida internacionalmente mantendo-se no Brasil e, comumente, os estudantes ao concluírem sua educação básica concluíram seus estudos em um outro país. Por isso mesmo, o certificado de conclusão é validado pelo governo brasileiro e pelo governo do país responsável pelo currículo ou por uma instituição internacional como o *International Baccalaureate* (IB) certificadora de currículo internacional em escolas do mundo todo. Essas escolas já utilizam línguas estrangeiras como meio de instrução desde a sua concepção sendo as abordagens comunicativas comuns nestes ambientes. O CLIL, portanto, já é uma realidade.

As escolas bilíngues, entretanto, subdividem-se em duas categorias: aquelas que nascem com um currículo bilíngue e aquelas que se transformaram em bilíngue via SE. Em ambos, o currículo seguido é o brasileiro, mas a primeira já nasce oferecendo aulas na língua alvo, em geral, cinquenta por cento das aulas são oferecidas em português e cinquenta por cento na língua alvo. O CLIL também já era uma realidade nesses ambientes sendo aprimorado ano após ano. O fenômeno brasileiro se dá, portanto, nas escolas que se transformaram em bilíngue via SE, ou seja, escolas que ao adotarem um programa pré-fabricado por uma editora internacional ou não e passaram a oferecer aulas diárias da língua, em geral, inglesa, passaram a se auto determinar escolas bilíngues.

Os SEs, portanto, são um produto brasileiro que atuam na “emergente indústria de educação bilíngue” oferecendo materiais didáticos próprios, como a International School, ou em parceria com as grandes editoras internacionais como Pearson, Cambridge ou Oxford, e que comercializam junto com o material didático um aglomerado de serviços de suporte educacional, a saber, treinamento de professores, observação de sala de aula para ajustes, acompanhamento avaliativo e preparação para certificações internacionais. Algumas como a Santillana oferecem além do serviço de consultoria de transição de educação regular para a educação bilíngue a oportunidade de se transformar em uma escola da própria rede ou abrir uma escola da rede, permitindo ganhos ainda maiores.

Ao concentrar a experiência nacional em CLIL e educação bilíngue, a SE é capaz de fornecer um serviço que eles rotulam como *soluções em educação bilíngue*, que muitas vezes são modeladas a partir das melhores práticas dos Estados Unidos, Finlândia, Suíça, Cingapura, entre outros. Essas soluções podem vir na forma de consultoria, treinamento de professores, desenvolvimento de currículo e pacotes de materiais de recursos a serem usados pelos parceiros em um tipo de contrato por assinatura. Os

custos são inicialmente incorridos pelas escolas, que por sua vez ajustam sua estrutura de ensino para acomodar o investimento necessário. (LANDAL *et al*, 2021, p.262, tradução nossa).³²

Apesar de ser necessário um estudo aprofundado sobre o avanço deste formato de escola que possa ser transferido em números estatísticos na cidade do Recife e no Brasil, mesmo sendo acessado exclusivamente por famílias da classe média e elite local, empiricamente é notório o crescimento de instituições. Como já relatado no capítulo 1, a elite brasileira sempre fez da aprendizagem de língua estrangeira um diferencial de estrato social e uma chave-mestra para oportunidades de melhoria ou perpetuação de classes.

Landal *et al* (2021, p.264) após analisar onze *websites* de SE que utilizam a abordagem CLIL em seus discursos, percebe um padrão de comoditização da abordagem através do uso de cinco termos comuns a todos. São eles:

- 1- mediado por conteúdo
- 2- divertido/lúdico
- 3- natural/fácil
- 4- prático/aprender fazendo
- 5- aprendizado relevante

Apesar da comoditização da aprendizagem da língua, como se um planejamento linguístico pudesse ser realizado num país de território continental como o brasileiro desconsiderando as diferenças regionais e culturais, os SE adquiriram uma reputação de que oferecem qualidade educacional a qual Landal *et al* (2021) credita à validação internacional que eles utilizaram, baseado seus programas em outros países de renomada experiência bi/multilíngue. Para eles, o discurso da exclusividade, de ser um produto que escolas concorrentes não tem igual, também validam este sucesso nacional, mesmo que, apenas um discurso. Basta caminhar alguns quilômetros na mesma cidade para localizar o mesmo sistema, do mesmo fornecedor, inseridos em escolas diferentes.

Outro fator comum no oferecimento de SE para escolas privadas é o foco na competição mercadológica sendo comum a apresentação de vantagens de marketing para que o negócio seja

³² Original: “By concentrating national expertise on CLIL and bilingual education, SE are able to provide a service they label solutions in bilingual education, which are often said to be modelled after best practices from the United States, Finland, Switzerland, Singapore, among others. These solutions can come in the form of consultancy, teacher training, curriculum development, and packages of resource materials to be used by the partners in a subscription type of agreement. The costs are initially incurred by schools, which in turn adjust their tuition structure to accommodate the required investment”.

realizado. Neste ponto, termos como cidadania global, mobilidade, fluência, vantagens cognitivas do bilinguismo são as mais comuns. Contudo, a comoditização dessas características transformando em algo perfeitamente atingível, em uma receita pronta bastando seguir o passo-a-passo para atingir o resultado final, é um retrocesso no processo de libertação social e cultural que a sala-de-aula insta em promover. A sala de aula, portanto, precisa voltar a ser vista como um “microcosmo do mundo social e cultural mais amplo” que tem por função refletir sobre, reproduzir e mudar o mundo em que esses estudantes estão inseridos. Segundo Pennycook (2000, p.100), este é um dos desafios que o professor de língua tem.

Tudo fora da sala de aula, desde políticas linguísticas a contextos culturais de escolarização, pode ter um impacto sobre o que acontece na sala de aula. E tudo na sala de aula, desde como nós ensinamos, o que ensinamos e como respondemos aos alunos, aos materiais que usamos e às maneiras como avaliamos os alunos, precisa ser visto como práticas sociais e culturais com amplas implicações. (tradução nossa).³³

Uma dessas implicações necessita ser sua própria visão de privilégio diante da possibilidade de estar em uma sala de aula onde uma língua estrangeira é ensinada de maneira efetiva a desenvolver competência linguística negado a 95 por cento da sociedade brasileira (BRITISH COUNCIL, 2019).

A esses professores levantamos um alerta que ao utilizarem um SE, preocupem-se em adaptar seus conteúdos à sua sala de aula, à sua realidade promovendo um desenvolvimento social e cultural dos estudantes enquanto ensina a língua alvo. Passaremos à análise dos materiais disponíveis no mercado hoje por esses sistemas à luz das características do CLIL.

RESUMO DO CAPÍTULO

O CLIL apesar de apresentar-se como uma inovação para a aprendizagem de língua, não é uma novidade em si. Afinal, outros países, muito antes da UE existir, já utilizavam outras línguas como meio de instrução. Entretanto, essa abordagem tem sido a mais utilizada para a educação bilíngue no mundo desde o final do século passado. Suas características que permitem variações regionais e respeito à cultura local respondem por sua relevância atual. No caso europeu, local de sua origem e historicamente multilíngue, o CLIL apresenta-se guiado pelo conteúdo *-content-driven-* ou seja, a língua a ser ensinada dependerá do conteúdo a ser ensinado

³³ Original: “ Everything outside the classroom, from language policies to cultural contexts of schooling, may have an impact on what happens in the classroom. And everything in the classroom, from how we teach, what we teach, and how we respond to students, to the materials we use, and the ways we assess the students, needs to be seen as social and cultural practices with broad implications”.

já no caso da América Latina como um todo, ele tem se apresentado guiado pela língua - *language-driven*- ou seja, há um planejamento de qual parte da língua será ensinada e o conteúdo interdisciplinar é utilizado para contextualizar esse foco.

No caso brasileiro, apesar dos SE serem produtos pré-fabricados para atender a um anseio mercadológico, é possível vislumbrar que três das quatro características basilares do CLIL (4Cs) estão presentes na concepção do sistema que são: Cultura, Cognição e Comunicação. O nível de desenvolvimento de cada uma delas, entretanto, não é possível tangibilizar.

Em consonância com os pensamentos de Marsh(2005), Coyle *et al* (2010) e tantos outros apresentados neste trabalho, entendemos CLIL como uma abordagem muito mais abrangente que uma abordagem linguística comunicativa, uma vez que ela oferece a oportunidade de aprender-ensinar, também, conteúdos do currículo básico de cada país, contudo, ainda depara-se com as dificuldades que envolvem tempo para serem sanadas: capacitação de professores, reestruturação curricular, mudança de paradigma e políticas públicas. Destarte, o futuro do CLIL, no Brasil, deve seguir inalterado pelos próximos anos pois sabemos que a aprendizagem de uma segunda língua e a formação de novos professores requer uma preparação complexa de todo um sistema educacional.

Nenhum desses obstáculos diminui a precípua necessidade da melhora no ensino de uma língua estrangeira na educação básica brasileira, independente de qual língua seja. É inaceitável que diante do cenário globalizado, apenas 5% da população brasileira seja capaz de utilizar a língua inglesa de forma fluente e que não haja um planejamento nacional urgente para a mudança desse cenário (BRITISH COUNCIL, 2019).

Apesar do papel difusor dos SE relacionado ao CLIL e a importância do aprendizado de língua estrangeira, concordando com Landal *et al* (2021) ao afirmar que estes Sistemas, ao se validarem eficientes pelos olhos de países desenvolvidos, repetem o processo colonizatório da história brasileira e impedem que a educação bilíngue brasileira surja com uma identidade própria e nacional, valorizando a cultura e oferecendo variações efetivas dentro da realidade local.

É necessário, portanto, que o CLIL no Brasil seja utilizado de forma mais autêntica, que professores locais sejam valorizados e instruídos para que, assim, produtos próprios possam ser desenvolvidos, cada vez mais livres das amarras européias e seus produtos adequados à sua educação bi/multilíngue madura.

4 LIVROS DIDÁTICOS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

4.1 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O livro didático é a ferramenta de aula mais presente nas escolas e, talvez, a mais democrática em sua essência, especialmente após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 e que passa a permitir que os professores do ensino básico do setor público escolham os livros didáticos que gostariam de utilizar em suas escolas, baseando-se nas condições reais de seus estudantes e cidades, excepcionando, neste programa, a educação infantil (BRASIL, 1985).

Apesar de ser um programa recente, não é o primeiro a ser implementado na história do Brasil, ao contrário, o PNLD é uma evolução de políticas públicas para a educação que se iniciam em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático e, posteriormente, criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938 (BRASIL, 1938), e é também neste decreto que o termo livro-didático é apresentado pela primeira vez à sociedade, no decreto 1006:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, p.1)

Esta comissão tinha, dentre outras funções, estabelecer as condições de produção, comercialização e importação do livro didático. A partir da criação da comissão, só seriam permitidos o uso de livros didáticos nas escolas que fossem previamente autorizados pelo ministério da educação, havendo, dentro desta lista pré-autorizada, opções variadas para a escolha das escolas. Importante destacar que esta comissão foi criada durante o Estado Novo, período histórico que tinha por propósito o desenvolvimento da identidade nacional do Brasil, logo, essas análises levam muito mais em consideração o aspecto político-ideológico que o pedagógico (SILVA, 2016).

Da criação da Comissão Nacional do Livro Didático até o PNLD muitos programas de incentivo ao livro didático foram criados, sendo os mais importantes a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), em 1967, que produzia e distribuía materiais didáticos às escolas mas não tinha financiamento governamental e logo passou a atuar em conjunto com editoras nacionais; a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), criada em 1966 e extinta em 1971 após escândalo envolvendo financiamento do governo americano (USAID), visando

controlar o conteúdo disponibilizado aos estudantes das escolas brasileiras; o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD) criado em 1972 formado por uma ação conjunta de editoras do Brasil; Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1983 ao qual foi incorporado o Programa do Livro Didático (PLID). Em 1984, extingue-se o INLD e o MEC passa a adquirir, diretamente das editoras, os livros produzidos para o PLID que, em 1985, passaria a se chamar Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (SILVA, 2016).

Ponto a ser destacado, até a implantação do PNLD, é a total ausência da figura do professor no processo decisório para a escolha de livro didático nas escolas públicas para sua própria sala de aula. Aquele que conhece as dificuldades não era autorizado a opinar sobre o melhor processo para aprendizagem de seus estudantes. Este *modus operandi* tem regressado em escolas particulares do Brasil atual, com a implantação de sistemas de ensino que beneficiam economicamente as escolas através da venda de materiais com alta margem de lucro, cujos professores, na maioria das vezes, sequer são convidados a analisar pedagogicamente os materiais para emitir uma opinião sobre dificuldades ou vantagens do uso destes em suas salas de aula. Há, portanto, uma redução da figura do professor a meros operadores técnicos de livros didáticos pensados por especialistas em conteúdos que acreditam serem capazes de produzir livros globais/nacionais facilmente utilizáveis em todas as culturas e regiões. As escolas vivem, atualmente, uma inversão de posicionamento. Hodiernamente, os professores de escola pública escolhem seus livros baseados em sua sala-de-aula, já os professores de escolas privadas, trabalham com livros escolhidos pela direção da escola pautados, muitas vezes, exclusivamente, por interesses comerciais, afinal, o mercado dos livros didáticos representam 54,38% da produção de livros e 30,40% do faturamento das editoras no Brasil (CDB *et al*, 2022). As crises no mercado editorial do mundo raramente afetam a produção dos didáticos uma vez que há um vínculo entre Estado e editoras em qualquer lugar do mundo (CASSIANO, 2013). Passemos então aos motivos pelos quais o livro didático desempenha um papel tão proeminente no Brasil e no mundo.

4.2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA: VANTAGENS E DESVANTAGENS.

Muitas são as críticas, positivas e negativas, ao uso do livro didático em sala de aula. Há os que defendem a sua total exclusão e um currículo desenvolvido exclusivamente por projetos e atividades baseadas em portfólios, outros não saberiam como gerenciar uma sala sem

o sequenciamento oferecido por um livro didático. Decerto que há argumentos plausíveis para suportar quaisquer uma delas.

Analisando dentro do universo do uso de livro didático para aulas de línguas, McGrath (2002) apresenta uma variada lista com várias benesses ao uso desta ferramenta didática, das quais, destacamos três mais recorrentes entre os seus defensores: a facilidade de implementação de uma nova metodologia ou de mudança curricular, acompanhamento dos pais sobre conteúdos escolares estudados pelas crianças e a oferta de atividades variadas de uso da língua com menor desgaste para o professor. Em um país de proporções colossais como o Brasil, há uma dificuldade real de entregar treinamentos e novas práticas em vários locais de difícil acesso, como por exemplo, em comunidades ribeirinhas. O manual do professor, portanto, acaba por funcionar como um curso de reciclagem, apresentando as teorias, metodologias e abordagens utilizados para a concepção do livro; informações culturais e atualizações sobre o mundo e um pacote de atividades extras, prontas para uso do professor que, por ainda não estar familiarizado com a nova proposta, não saberia dizer se as atividades que ele criou sozinho estariam de acordo com a nova orientação. É necessário tempo de uso para sedimentar as características de uma nova abordagem antes de se sentir livre para desenvolver as suas próprias. De acordo com o PISA (2021), os estudantes brasileiros percebem e valorizam o esforço de seus professores em manterem-se atualizados e entusiasmados enquanto ensinam suas disciplinas e, por isso, os estudantes os vêem de forma positiva.

O PISA (2021) também ressalta a importância da relação escola-família no desenvolvimento educacional de uma criança e, nesta relação, o livro didático exerce um papel de grande ajuda conectando o que foi visto em sala com o que será realizado em casa, gerando um acompanhamento por parte da família de progressos e dificuldades dos estudantes, sendo o livro, um mapa que guia e conecta o processo. E por fim, ele traz consigo uma grande variedade de atividades que oferece oportunidade de contato com textos e áudios de várias partes do mundo, o qual, não existindo em um material pré-concebido, exigiria do professor um grande esforço para produzi-los.

Obviamente, há contrapontos para todas essas vantagens apresentadas por McGrath (2002) há desvantagens apresentadas por este autor e por Bell e Gower (2011). A primeira delas é a de que o Estado utiliza o livro didático como uma ferramenta de controle institucional, o que foi verdade durante o estado novo, como já supracitado, de forma que conteúdos sensíveis de cunho ideológico são inseridos em livros e espalhados por todo o território nacional.

Olhando para escolas privadas e grandes editoras, pode-se apresentar a segunda desvantagem que é o uso de fórmulas prontas, amparadas em interesses comerciais, que reduzem as oportunidades dos estudantes e professores exercerem suas capacidades criativas além de minar, aos poucos, a autoconfiança do professor que vê o autor dos livros didáticos como especialistas do conteúdo. Essa visão do autor acaba por explicar a terceira e muito importante desvantagem no uso de livros didáticos: a globalização de livros de língua.

Bell e Gower (2011, p.137), apesar de autores internacionais de livros de línguas, discordam veementemente da ideia de que um livro possa ser utilizado em todas as realidades, uma vez que, a língua a ser aprendida é a mesma, discurso este utilizado pelo marketing de editoras internacionais em processo de colonização e imposição de suas culturas locais no mundo. Para estes autores que afirmam escrever este tipo de livro, **livros globais/internacionais**, não são um material que pode ser utilizado por qualquer sala de aula em qualquer lugar do mundo, ao contrário, são materiais que podem ser utilizados por “um restrito número de situações de ensino em vários países diferentes, em vez de, todas as situações de ensino em todos países”. O que nos leva a crer que o dilema do uso do livro não reside no uso ou não do livro didático, mas na tentativa de massificação de um material didático como miraculoso para a aprendizagem de um conteúdo aprendido em todo o mundo e ignorando as peculiaridades locais e formas de aprendizagem.

Brumfit (1983) afirma que por melhor que seja o livro, ele sempre tirará do professor o direito a iniciativa porque está implícito que em algum lugar do mundo um especialista escreveu a forma correta de desenvolver uma aula. Bell e Gower (2011) ainda apresentam como fator de ojeriza a livros globais o fato de eles virem com um pacote de produtos extras (músicas, *website*, vídeos, etc) produzidos em um contexto de falantes nativos mas com direcionamento para um mercado internacional guiando o usuário do livro que, até as correções das atividades sugeridas, sigam os padrões e métricas (*rubrics*) do país em que o livro foi concebido, sendo esta uma forma de neo-imperialismo.

Fato é que, raríssimas exceções, essa discussão sequer atinge a sala de aula do professor usuário do livro. Bem verdade que, sequer aqueles que são obrigados a utilizarem os livros, gostando ou não deles, tem o direito de escolhê-los. Nesta pesquisa, trabalhamos com a perspectiva de que um dia essa possibilidade de escolha será oferecida a todos os professores e, portanto, quando este dia chegar, eles precisarão ter informações relevantes que os ajudem a decidir sobre a sua própria sala de aula.

4.3 DIFERENÇA ENTRE LIVROS DE PROGRAMAS BILÍNGUES E LIVROS DE SISTEMAS BILÍNGUES

Apresentamos no capítulo 3 o crescimento exponencial das escolas brasileiras privadas que passaram a oferecer algum serviço de melhora linguística, majoritariamente focado na língua inglesa, através de programas bilíngues, em sua maioria, ofertado como um pacote de serviços da editora responsável atrelado à venda e uso de materiais nas escolas. Nesses sistemas, a editora se responsabiliza por toda a implementação, treinamento e acompanhamento dos processos de avaliação da qualidade do sistema o que, para garantir a cobertura dos serviços prometidos e a fidelização das escolas/clientes quando da adoção, os livros não podem ser vendidos de forma pública, ou seja, não estão disponíveis para aquisição em livrarias pelas famílias. Apenas os estudantes matriculados na instituição que utilizará o sistema poderão ter acesso ao material de ensino. Neste modelo apresentam-se como sistemas nacionais o International School, o Educate (Richmond), Simple Education, Edify Education, UDP Bilíngual Program (SM), Be Bilíngue, Systemic, High Five (Conexia), além de outros pequenos sistemas regionais desenvolvidos por empresas locais. Em geral, os materiais desenvolvidos para os SEB têm a função definida de atuar em educação bilíngue, desde a sua concepção, o que significa que todas as atividades (*website*, jogos, vídeos projetos) são pensados de forma integrada ao material impresso a ser utilizado pela escola.

Já os programas bilíngues podem ser concebidos em dois formatos diferentes: desenvolvidos pela editora, assim como no SEB, e implementados na escola com o suporte dessas, através de acompanhamento de seus consultores e especialistas, ou desenvolvidos pela escola, que contrata um profissional especialista em educação bilíngue para desenvolver um currículo próprio que atenda aos interesses de sua comunidade. Neste caso, caso a escola opte por um utilizar um livro vendido por uma editora, receberá treinamentos sobre as ferramentas disponíveis para este livro, os projetos e avaliações deverão ser desenvolvidos pela equipe da instituição. Quaisquer formatos de programa bilíngue, se utilizam livros didáticos, em geral serão de ELE ou, mais comumente no Recife, English Language Teaching (ELT). No primeiro formato via editora, os livros apesar de oferecerem uma imensa variedade de atividades, sistemas e projetos interdisciplinares acoplados ao livro, não foram pensados com o intuito da educação bilíngue.

Comumente, estes livros, hoje vendidos exclusivamente nas escolas como um SEB, foram, antes, vendidos em livrarias e, em alguns casos, ainda o são em outros países vizinhos.

O intuito de retirá-los da venda no varejo é exclusivamente comercial, ou seja, uma tentativa de competir com SEB que ganham cada vez mais espaço nas escolas do Brasil. Neste formato, por exemplo, existem os programas Richmond Solutions (Richmond/Moderna), English Stars (SM) e Bright Futures (Oxford).

No segundo modelo de programa, os que são coordenados completamente pela escola com pouca intervenção no oferecimento do serviço, os livros são também de ELE ou ELT, entretanto, vendidos em livrarias físicas ou virtuais, podendo ser adquiridos de forma simples. A diferença entre esses programas, no que tange o livro didático, como já informado, não está na metodologia ou abordagem, e sim, na estratégia comercial. Em razão disso, optamos por analisar nesta pesquisa os livros utilizados em Recife, que estão inseridos em escolas com programas bilíngues comandados pela própria escola.

Há dois termos utilizados para descrever livros didáticos de ensino de língua muito comuns: os **livros-texto** (textbook) e **livro do curso** (coursebook). Os livros-texto são livros utilizados para operacionalizar uma atividade em sala de aula, para dar suporte à atividades específicas, por exemplo, o momento da leitura ou de uma atividade de compreensão auditiva. A aula tem um objetivo independente do livro que pode utilizá-lo naquele dia ou não. Este é o formato comum de livros utilizados em programas bilíngues próprios, ou seja, de escolas que optam por contratar seus profissionais e desenvolverem seus próprios programas. Como o livro-texto não é um fim em si mesmo, ele não precisa ser seguido em sua integridade. Ele serve à aula, não o contrário.

Salas-de-aula que utilizam os livros do curso o fazem em caráter de manual que devem ser seguidos *ipsis litteris*. Nenhuma atividade deve ser ignorada sob pena de descontinuidade da aprendizagem. O ritmo da aula e objetivo de aprendizado estão definidos pelo programa implementado no livro do curso. Este é o formato utilizado pelos sistemas de ensino. Neste caso, há uma junção de materiais, atividades e projetos já pensados para serem apenas implementados em sala-de-aula sem muito espaço de personalização, criatividade ou autonomia do professor. Esse formato é o utilizado pelos SEB.

Essa tem sido, inclusive, um dos motivos das preferências por uso de abordagens educacionais em lugar dos antigos métodos perfeitos com seus passo-a-passo perfeitos e poucas oportunidades de personalização, tanto do professor quanto do aluno. No Brasil, cresce o uso de Abordagem Baseada em Projetos (ABP) no ensino de línguas e de outras disciplinas, assim como a Abordagem Integrada de Língua e Conteúdo (CLIL), como já apresentado. A abordagem aponta o caminho, define pilares mas não determina forma. É neste espaço que as

editoras ganham oportunidades de desenvolverem propostas diferenciadas para o mercado educacional.

As escolas particulares não necessariamente publicam os livros didáticos que estão sendo utilizados em seu ano-letivo, logo, essa informação não está disponível em nenhum site público. Optamos por contatar os representantes comerciais das editoras no Recife para descobrir quais títulos eram utilizados em escolas com programa bilíngue ativo para o fundamental 1 na cidade. Concentramo-nos no fundamental 1 em razão de ser o período escolar com maior presença de programas bilíngues, baseado na análise dos sites das escolas. Os títulos informados pelas editoras, portanto, foram:

- Super Minds - Cambridge
- Next Station- Macmillan
- Our World - National Geographic
- *Brick by Brick* - Standfor/FTD
- Kids Web - Moderna
- *Bright Ideas* - Oxford

A partir do levantamento dos títulos, verificamos no *website* de cada casa publicadora se, nas características descritivas do livro didático, havia a informação de que a abordagem CLIL havia sido utilizada no para desenvolver o livro. Essas foram as informações colhidas:

Quadro 3- Menção ao CLIL nos sites dos livros de programa bilíngue

Livro	Descrição
<i>Super Minds</i>	O currículo forte do CLIL aumenta o conhecimento das crianças sobre outros assuntos em inglês (tradução nossa).
<i>Next Station</i>	O livro CLIL melhora a aprendizagem dos estudantes à medida que expandem os conhecimentos adquiridos em outras aulas (tradução nossa)
<i>Our World</i>	Não há informação sobre o uso de CLIL
<i>Brick by Brick</i>	Unidades que contemplam valores (<i>thought back</i>), Interdisciplinaridade (CLIL) e gêneros textuais (volumes 3, 4 e 5).
<i>Kids Web</i>	Ao final das unidades ímpares, a obra apresenta uma página dupla que traz conteúdo de CLIL - com trabalho interdisciplinar sempre alinhado com as diretrizes da BNCC - ou de Life Skills, cujo objetivo é fazer os estudantes usarem o inglês para refletir sobre as situações

	relevantes da sua realidade e desenvolver competências socioemocionais e cognitivas.
<i>Bright Ideas</i>	Não há informação

Fonte: A autora (2023)/Site das editoras

Decidimos, portanto, analisar um livro produzido por editora internacional com grande tradição em edição de livros didáticos para escolas no mundo todo, no caso, o *Bright Ideas* da Oxford e um livro produzido no Brasil para o mercado brasileiro, nascido para atender à crescente demanda das escolas bilíngues e de escolas com programas bilíngues, a saber, o *Brick by Brick* (Standfor/FTD). Para esta análise, descreveremos os seguintes critérios de avaliação.

4.4 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

A análise do livro didático começa no momento em que ele chega na mesa do professor. Segundo Cunningsworth (1995), neste momento, podemos formar uma opinião muito rapidamente sobre um livro baseado nas características visuais que ele apresenta, a forma como o design dele foi concebido, se atrativo ou não para os estudantes daquela faixa etária, além de identificar quais materiais de suporte o livro traz consigo. É a partir dessa primeira impressão que optamos, ou não, por seguir com análises mais aprofundadas sobre metodologia e conteúdo. Portanto, o que ele chama de **visão geral impressionista** (CUNNINGSWORTH, 1995, P.1) também deve ser considerada nessa nossa análise uma vez que ela é a mola propulsora para seguir para um aprofundamento.

Apesar do *checklist* apresentado por Cunningsworth (1995) ter como alvo a análise de livros voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira, consideramos que vários itens são comuns ao ensino de qualquer língua, em qualquer abordagem, como por exemplo, a necessidade de analisar o contexto em que o livro será utilizado à luz do currículo a ser desenvolvido. Neste ponto, todos os livros analisados aqui estão sendo utilizados dentro de um mesmo contexto e para atingir o mesmo objetivo, ou seja, desenvolver a competência comunicativa de uma língua em estudantes do primeiro ciclo do ensino básico, cujas escolas optaram por oferecer um programa bilíngue com uma aula de língua/inglês diária, utilizando livros que utilizam a abordagem CLIL em sua base metodológica. Dentro desse escopo, a visão geral impressionista precisa levar os estudantes, responsáveis e professores a acreditarem que aquela ferramenta pedagógica realmente é capaz de auxiliar nesse desenvolvimento. É necessário fazer toda a comunidade acadêmica acreditar que, sem o livro, este trabalho não será

possível, ou ao menos, será muito mais penoso, ou ainda, incompleto, ou, concordando com McGrath “O livro didático é um parceiro inevitável” (2002, p.3).

Uma das vantagens que os professores experientes têm sobre seus colegas inexperientes é que a experiência do primeiro consiste em parte em ser capaz de prever como os alunos vão lidar e responder a certos tipos de materiais publicados. Assim, quando professores experientes ensinam usando um livro didático que conhecem bem, eles terão noção do que usar e do que não usar, o que adaptar e onde complementar. Em muitos casos, menos adaptação e complementação seriam necessárias se o livro tivesse sido selecionado com mais cuidado. (idem, p.4, tradução nossa).

Ou seja, o livro didático pode servir como um guia ao professor que ainda não se sente confiante em construir suas próprias atividades utilizando a abordagem CLIL, como também, após familiarização, ele será capaz de identificar as lacunas que o manual apresenta quando visto à luz da abordagem.

Cunningsworth (1995, p.15), escrevendo em defesa do uso do livro didático para ELT, apresenta quatro diretrizes que embasam a importância do uso desta ferramenta nas aulas. A qualidade do manual está intrinsecamente ligada aos pontos a seguir que relacionamos às características do CLIL apresentados no capítulo 3. São elas:

- 1- O livro deve refletir o interesse dos estudantes em termos de língua, conteúdo e habilidades comunicativas. Ensinar o que ele precisa e espera aprender. (CONTEÚDO)
- 2- O livro deve refletir o uso presente e futuro da língua que os estudantes estão aprendendo de forma a oferecer uma contextualização para além dos muros da sala de aula. Para isso deve utilizar materiais autênticos e oferecer oportunidades de práticas realistas do uso da língua (COMUNICAÇÃO)
- 3- O livro deve ser flexível, não dogmático. Deve promover a autonomia e a motivação dos estudantes utilizando metodologias e abordagens que lhes seja favorável à aprendizagem. (CULTURA)
- 4- O livro deve servir de suporte à aprendizagem com atividades exercícios que promovam fluência e contextualização através de atividades engajantes e desafiadoras (COGNIÇÃO)

Não se pode esquecer que o CLIL, da forma como foi concebido na Europa, visa ao ensino dual de língua e conteúdo em uma mesmo currículo, contudo, não se apresenta como uma metodologia com passos claros a ser seguida. Logo, muitas metodologias são abrigadas

pela abordagem CLIL que funciona como uma espécie de ancoragem a vários formatos diferentes de ensino, como, por exemplo, o ensino baseado em projetos ou tarefas (PBL/task-based learning), o uso de inglês como meio de instrução (EMI) etc, e, exatamente por isso, sofre variações nos países onde chega. No Brasil, portanto, acaba por receber uma capa de interdisciplinaridade, entretanto, ainda com forte carga de ELE em suas aulas práticas.

Também é mister lembrar que, CLIL não é o ensino de conteúdo traduzido para uma segunda língua, muito menos ensino de língua utilizando conteúdo interdisciplinar. Ao adotá-lo como abordagem, "haverá elementos de ensino e aprendizagem de línguas e disciplinas que são específicos para a sala de aula CLIL, bem como metodologias CLIL emergentes" (GARCÍA, 2013, P.50).

Diante disso, passaremos aos critérios utilizados para analisar quais características da abordagem supracitada ocorrem com maior frequência nos livros utilizados em algumas escolas do Recife que possuem programa bilíngue.

4.4.1 Formulário de Análise

Para a construção deste formulário foram considerados os **4Cs do CLIL**, em formato de *checklist*. Foram tomados por base os vários questionários que Cunningsworth (1995) e os modelos de aula utilizados por Coyle (2005). Dentro dos 4Cs explicamos a relevância de cada pergunta:

CONTEÚDO

1- Há conteúdos de interesse genuíno dos estudantes? Há variedade de temas de outras matérias?

Esse critério é importante em razão do processo de motivação dos estudantes para aprender. Ao aprender sobre um tema presente em suas vidas, a motivação para aprendizagem aumenta além de produzir uma linguagem autêntica. (Nawrot-Lis, 2019).

2- A porção linguística a ser ensinada está apresentada dentro de um contexto real e relevante? Houve uma ênfase maior no ensino da gramática?

Ao apresentar a porção linguística a ser ensinada, estabelece-se a razão pela qual tal conteúdo precisa ser aprendido. Os conteúdos linguísticos precisam ser apresentados dentro de

um padrão de coerência e coesão, de forma que ele seja um meio para aprendizagem de um conteúdo não o fim de uma (COYLE, 2005).

3- Está claro qual o objetivo da aula tanto para quem ensina quanto para quem aprende? Ao final da aula o aluno é capaz de compreender tanto o conteúdo não linguístico quanto o linguístico?

O CLIL é uma abordagem com duplo-foco (DO COYLE, 2005), portanto, para ser eficaz é mister que os dois focos sejam perfeitamente alcançados, sem que haja deficiência de qualquer um dos objetivos da aula.

4- Considerando que o CLIL é guiado pelo conteúdo (*content-driven*), estão todos os outros Cs construídos sobre a égide do conteúdo?

De acordo com Do Coyle *et al* (2010) o CLIL é guiado pela escolha do conteúdo. É essa escolha que determina para onde devem ir as atividades de estímulo à cognição, apresentação de cultura e qual a gramática a ser ensinada.

COGNIÇÃO

1- Há um estímulo cognitivo nas atividades partindo de atividades mais simples para mais complexas?

Para ser efetivo, a abordagem CLIL precisa ser cognitivamente estimulante porque ela não se baseia na transferência de conhecimento de quem sabe mais para quem sabe menos, e sim, na construção do conhecimento e na percepção desse conhecimento que vai sendo construído (DO COYLE, 2005).

2- Há um aguçar da curiosidade dos estudantes sobre o tema de forma que sejam incentivados a fazer perguntas/projetos/experiências?

Como já dito, o CLIL estimula os alunos a serem protagonistas de sua aprendizagem (DO COYLE *et al*, 2010) e, ao fazer experiências ou atividades de cunho prático ou que estimulem o senso crítico, se encoraja o desenvolvimento cognitivo dos alunos baseado na observação, na reflexão e no empirismo.

3- Estudantes são estimulados a resolver problemas da vida real ou a criar situações na vida real em sala de aula?

A aprendizagem de uma língua deve ser direcionada para situações de comunicação real, contudo, em países de extenso território como o Brasil ou Argentina, ou ainda, Estados Unidos, as oportunidades de utilizar a língua aprendida em situações de vida real são verdadeiramente raras. Por este motivo a sala de aula precisa criar situações, mesmo que irreais, nas quais a imaginação torna-se o fator preponderante para o uso da língua (BANEGAS *et al*, 2020).

CULTURA

1- Os tópicos escolhidos permitem que os estudantes expandam seus conhecimentos sobre o mundo? Há exposição de como outras culturas realizam as mesmas coisas que a dos estudantes? Eles são estimulados a abraçar as diferentes formas de fazer/realizar a mesma ação respeitando a cultura e a diversidade?

O mundo que vivemos atualmente necessita de bastante troca de conhecimento e informação que, para funcionar de forma harmônica, exige da população mundial cada vez maior tolerância à diversidade, à cultura do outro, à aceitação, as quais devem ser ensinadas cada vez mais cedo. Aprender através da língua do outro, enxergar o mundo pelos olhos do outro, que Do Coyle (2005) nomeia *otherness* representa uma grande importância para salas de aula utilizando CLIL.

2- Há um incentivo à reprodução de situações de outras culturas em sala de aula de forma que os estudantes possam colocar-se no lugar do outro ao menos que de forma lúdica?

Segundo Do Coyle *et al* (2010) não é possível ensinar cultura apenas através de músicas e danças, é necessário que haja uma experiência cultural mais intensa. Dessa forma, trazer os países para a sala de aula uma vez que levar os alunos se torna muito mais demandante é uma opção para as escolas que desejam desenvolver um trabalho com o CLIL.

COMUNICAÇÃO

1- O estímulo à comunicação perpassa a função de prática gramática aprendida promovendo uma comunicação significativa?

Em livros de idiomas é comum a prática da repetição de frases prontas em contextos ideais. Ao permitir que o estudante se expresse com a gramática adquirida de forma autêntica, promove-se um estímulo à função precípua de uma língua que é a da comunicação.

2- Há um estímulo aos alunos para criarem suas próprias frases e construírem seus pensamentos sobre o tema em lugar de repetir frases prontas?

O CLIL, segundo Do Coyle (2005) envolve os estudantes a utilizarem frases bem articuladas uma vez que querem transmitir seus pensamentos e opiniões, não sendo necessário o foco na gramática perfeita, mas na capacidade de transmitir uma mensagem.

Quadro 4- Critérios baseados nos 4Cs para análise dos livros didáticos

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO
Conteúdo
Há conteúdos de interesse genuíno dos estudantes?
Há variedade de conteúdos interdisciplinares?
A porção linguística a ser ensinada é retirada de um contexto?
A porção de conteúdo a ser ensinado contempla conteúdos de outras matérias adequados à idade?
É levado em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser aprendido na aula?
Está claro o objetivo da aula tanto para o ensino da língua quanto para o ensino do conteúdo?
Está claro aos alunos que eles atingiram o objetivo da aula ao serem capazes de utilizar língua e conteúdo?
Considerado que o CLIL é guiado pelo conteúdo (<i>content-driven</i>), estão todos os outros Cs construídos sobre a égide do conteúdo?
Cognição
Há um estímulo ao amadurecimento do pensamento através de atividades mais simples para mais complexas?
Há um aguçar da curiosidade dos estudantes sobre o tema de forma que sejam incentivados a fazer perguntas/projetos/experiências?
São os temas selecionados sofisticados e, ao mesmo tempo, adequados ao nível de produção linguística dos estudantes?
Estudantes são estimulados a resolver problemas da vida real ou a criar situações na vida real em sala de aula?
Os estudantes são encorajados a se responsabilizar por sua aprendizagem?
Cultura
Os tópicos escolhidos permitem que os estudantes expandam seus conhecimentos sobre

o mundo?
Os estudantes são incentivados a observarem as diferentes formas no mundo de realizar a mesma atividade abrindo espaço para a diversidade cultural?
Há um incentivo à reprodução de situações de outras culturas em sala de aula de forma que os estudantes possam colocar-se no lugar do outro ao menos que de forma lúdica?
Comunicação
O estímulo à comunicação perpassa a função de prática gramática aprendida promovendo uma comunicação significativa?
Há um estímulo aos alunos para criarem suas próprias frases e construïrem seus pensamentos sobre o tema em lugar de repetir frases prontas?
Oportunidade de expressar uma informação real, um sentimento ou opinião sobre si e sobre os outros?
Há uma real intenção em utilizar conteúdo em uma conversa de forma livre?
São abordadas discussões pertinentes à idade do aluno?

Fonte: A autora (2023)

4.5 ANÁLISE DOS LIVROS

4.5.1 Coleção *Brick by Brick*

4.5.1.1 Apresentação da coleção

O combo da coleção *Brick by Brick* contém um livro de leitura (reader) e um livreto para construção de pequenos projetos (hands-on) e o livro do aluno em todas as séries. Já nas primeiras folhas, no sumário, o livro traz a informação de que em seu conteúdo há presença da abordagem CLIL já na página sumário. E, na contracapa do livro do aluno as seguintes informações:

1- *Brick by Brick* é a coleção de inglês para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que convida os alunos a se tornarem arquitetos do seu próprio aprendizado, por meio de propostas de atividades contextualizadas, lúdicas e interativas.

2- Unidades que contemplam valores (Thought Brick), interdisciplinaridade (CLIL) e gêneros textuais (volumes 3, 4 e 5).

E ainda, no manual do professor mais uma descrição da presença do CLIL em sua concepção na seção ‘Trabalhando com o CLIL’ lê-se:

CLIL significa *Content and Language Integrated Learning* e refere-se a integração de conteúdos de outras disciplinas escolares com o aprendizado da língua inglesa. Na coleção *Brick by Brick*, os temas e as atividades apresentadas têm várias conexões com Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, etc. Assim, todas as atividades de CLIL vêm com um ícone indicando o nome da disciplina com a qual estão relacionadas” (*Brick by Brick*, Manual do Professor, vol. 5, p.110).

Diante da afirmação de que a abordagem estudada neste trabalho é a utilizada no material, passaremos à análise baseado nos critérios do questionário.

4.5.1.2 Análise dos livros baseada nos 4Cs

a) Conteúdo

A forma como o conteúdo é apresentado na coleção *Brick by Brick* está muito mais conectada ao método tradicional de ensino de língua conhecido como 3Ps ou P-P-P, *presentation, practice, production*, do que com o CLIL. Primeiro motivo é o tomar por certo que todo o conteúdo precisa ser ensinado e que isto deve ser feito através de uma fórmula: primeiro vocabulário, depois gramática, uma prática controlada pelo professor e por fim assegurar que o aluno seja capaz de produzir esse conteúdo sozinho. Por exemplo, ao ensinar cores (v.1), família (v.2 e 3), transportes (v.4) e profissões (v. 5), todos os conteúdos são apresentados como novidade, como se nenhum aluno pudesse ter tido algum contato com este conteúdo.

Neste formato, o professor mantém a figura tradicional de detentor do conhecimento apesar de o manual do professor afirmar que, na coleção, o aluno é o “arquiteto” do seu conhecimento e que o professor é “o guia desse processo, propondo questionamentos, despertando a curiosidades e motivando o aluno a usar a criatividade” (introdução manual do professor, todos os volumes), descrição que aponta para o CLIL mas não foi possível localizar na prática nas atividades. Com relação ao conteúdo de outras matérias ensinadas através do inglês, só foi localizado no livro 5 e nas sessões referentes à cultura, além disso, não está claro nem para os alunos, nem no manual do professor, qual o foco de cada aula. Existe o tema geral que será desenvolvido ao longo de quatro encontros, contudo, só é possível dizer que atingiu o objetivo da aula porque completou o que estava previsto para a lição definida pelas autoras.

Observe no quadro a seguir todos os temas da coleção. O tema já define o conteúdo a ser apresentado, sem que haja espaço para assuntos trazidos de casa que se relacionem com o assunto ou, ainda, um problema que os faça querer saber sobre o tema. O tema será apresentado

de forma direta e tradicional.

Quadro 5- Temas de Abertura do *Brick by Brick*

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<i>Unit 1</i>	Saudações	Família	Diversão	Sentimentos	Países e nacionalidades
<i>Unit 2</i>	Cores	Brinquedos	Foto de família	Profissões	Materias escolares
<i>Unit 3</i>	Minha sala de aula	Refeições	Aparência	Transportes	Tarefas domésticas
<i>Unit 4</i>	Recesso	Hora do banho	Animais selvagens	Esporte	Meio-ambiente
<i>Unit 5</i>	Objetos escolares	Roupas	Quanto custa	Hora	Clima e estações
<i>Unit 6</i>	Meu corpo	Animais de estimação	Rotinas	Hábitos	Atividades livres
<i>Unit 7</i>	Matemática	Minha casa	Meu bairro	Meses	Habilidades
<i>Unit 8</i>	Comida divertida	Coleções	Gostoso	Tecnologia	Fazendo feira

Fonte: Autora (2023)

Portanto, no quesito conteúdo, o *Brick by Brick* tem um apelo ao ensino da língua, não ao conteúdo. Mesmo que alguns possam querer defendê-lo como SOFT CLIL, entendemos o SOFT CLIL pela visão de Ball *et al* (2015) em que HARD CLIL é ministrado por professores de conteúdo e o SOFT por professores de língua, não alterando a necessidade de língua e conteúdo caminharem juntos.

b) Cognição

No que diz respeito à complexidade das atividades, ela se apresenta crescente em todos os livros da coleção, entretanto, dentro do padrão tradicional (PPP) que também ocorre no conteúdo. Um dos motivos para esta conclusão é que o nível de complexidade aumenta em cobrança de escrita e gramática e, nas últimas lições, em capacidade de produção de conteúdo. Caso houvesse a utilização da abordagem CLIL a complexidade se daria pelo apelo à criticidade, à criatividade, à capacidade de produzir diferentes percepções baseada em novas

experiências e novos conteúdos voltados para resolução de problemas da vida real.

Observe no quadro abaixo o nível crescente de dificuldade em cada lição e como os enunciados vão aumentando em uma complexidade vocabular e gramatical muito maior que o focado em desenvolvimento cognitivo.

Quadro 6 – Exemplos de enunciados ao longo de uma unidade no *Brick by Brick*

Livro 5 – Unit 2 Tema: Disciplinas escolares	Enunciados
<i>Lesson 1</i>	Atividade 1: Olhe, escute e diga Atividade 2: Escute e aponte. Diga Atividade 3: Que aulas você tem hoje? Diga.
<i>Lesson 2</i>	Atividade 1: Olhe as imagens e complete a frase com as matérias da escola. Atividade 2: Relacione as palavras com disciplinas escolares Atividade 3: Escute e numere. Circule o dia da semana.
<i>Lesson 3</i>	Atividade 1: Leia o texto. Circule as disciplinas de sua escola no quadro. Atividade 2: Marque a coluna acordo com o texto Atividade 3: fale com um colega Atividade 4: Escolha e Crie um jogo sobre uma disciplina escolar. Jogue.
<i>Lesson 4</i>	Atividade 1: Observe e escute o programa de aula. Analise os componentes deste tipo de texto. Atividade 2: Leia o programa de aula da atividade 1. Escreva T (verdadeiro) e F (Falso) Atividade 3: Responda as perguntas sobre a sua rotina escolar. Atividade 4: Crie seu programa de aula. Use as informações da atividade 3.

Fonte: Autora (2023)

Como se pode observar, as atividades correspondem ao uso focado na aprendizagem da língua e a complexidade apresentada está relacionada à capacidade de produção dela. No que tange desenvolvimento cognitivo, capacidade de expandir pensamento, desenvolver criticidade que a abordagem CLIL almeja desenvolver em salas de aula (COYLE, 2005), esta complexidade, não se apresenta na coleção.

c) Cultura

Os textos apresentados e as temáticas espalhadas por toda a coleção misturam situações familiares aos alunos brasileiros e informações internacionais envolvendo, precipuamente,

nações anglófonas como Austrália, Canadá, Eua e Inglaterra. Mesmo havendo um enfoque no uso da língua inglesa por nativos e não como língua franca, pertencente à comunidade internacional e não propriedade de um povo (CORACINI, 2007), ainda assim, os contextos culturais são bem apresentados no *Brick by Brick* porque oferece oportunidades de reprodução de experiências, de conhecer a vivência de outras comunidades, de forma criativas. Destaco dois exemplos do volume 3 que são um teatro para fazer compras e uma atividade sobre como produzir seu próprio evento.

Observe o quadro em que valores universais de proteção aos direitos humanos e outros temas culturais são apresentados no *Brick by Brick*. Os valores de uma vida em sociedade são ressaltados em muitos exemplos, não sendo, necessariamente uma apresentação cultural, mas apenas uma sugestão do que seria bons valores para a vida em comunidade de maneira global. Oferece, portato, pouco acesso à diversidade cultural.

Quadro 7 – Temas culturais presentes na coleção *Brick by Brick*

Livro	Como a cultura é abordada em cada unidade				
Livro 1	<i>Unit 3</i> Demonstre que se importa	<i>Unit 7</i> Seja cooperativo			
Livro 2	<i>Unit 5</i> Doação	<i>Unit 6</i> Adoção de animais			
Livro 3	<i>Unit 1</i> Espalhe gentileza	<i>Unit 3</i> Valorize a diversidade			
Livro 4	<i>Unit 2</i> Novas Profissões no mundo Os gêmeos, Graffiti.	<i>Unit 3</i> Assento prioritário	<i>Unit 4</i> Futebol de mesa (jogo de totó)	<i>Unit 6</i> Hábitos do Canadá	<i>Unit 7</i> Dias importantes celebrados no Brasil
Livro 5	<i>Unit 1</i> Maratona de Nova Iorque/ população indígena da América do Sul	<i>Unit 2</i> Educação no Brasil e nos EUA	<i>Unit 3</i> Aprendendo a aprender	<i>Unit 8</i> Invenções no mundo	

Fonte: Autora (2023)

d) Comunicação

Há um claro incentivo à produção guiada dos estudantes após a apresentação do conteúdo, portanto, existe um enfoque na comunicação em língua inglesa, mas não dentro da abordagem CLIL. Na abordagem, seria necessário que a comunicação fosse autêntica baseada em situações práticas da vida real ou de conteúdo de outras disciplinas; o vocabulário do aluno é resgatado e inserido novo vocabulário para aqueles que precisam aprender. Tudo dentro de um contexto. No caso do *Brick by Brick*, a comunicação é controlada e existe um padrão gramatical a ser atingido, por isso, espelha-se mais no formato tradicional e no mito da gramática perfeita de quem almeja falar como um nativo.

4.5.2 Coleção *Bright Ideas*

4.5.2.1 Apresentação da coleção

O *Bright Ideas* apesar de ser uma coleção utilizada em escolas com programa bilíngue no Recife, não se apresenta como um livro focado em língua e conteúdo, mas que em sua composição se preocupa em atender as competências do séc. XXI que incluem a comunicação fluida em inglês. Acrescenta ainda que, mesmo não sendo baseado em conteúdo e língua, ele é baseado em perguntas, o que aguça a criatividade, promove a comunicação mais autêntica dos alunos.

4.5.2.2 Análise dos livros baseada nos 4Cs

a) Conteúdo

O *Bright Ideas* apresenta cada unidade com uma pergunta que está relacionada a conteúdos diversos não relacionados com aprendizagem de língua. A partir dessa pergunta e das consequentes respostas, que permite o compartilhamento de informações variadas sobre o tema, os vocabulários e gramáticas são apresentados à medida que são necessários para responder à pergunta inicial. Com exceção da sessão *starter*, nenhuma outra unidade inicia com apresentação de vocabulário que será apresentado, tanto vocabulário quanto gramática em sessões logo após este momento inicial de resgate de conhecimento prévio.

A partir daí o livro segue apresentando conteúdos em um formato tradicional da língua e, em páginas específicas interdisciplinares - *cross curricular*- ele integra o conteúdo à língua

já aprendida ocorrendo, aí, um Soft CLIL. Após a conversa de abertura, há vídeos que apresentam as situações em contextos culturais diversos e disciplinas variadas dando sentido ao vocabulário e gramática que serão aprendidos logo em seguida.

Observe o quadro e os temas norteadores das unidades de cada livro.

Quadro 8 – Temas de abertura da coleção *Bright Ideas*

Conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<i>Starter</i>	Qual o seu nome?	Qual é a parte do ano que você mais gosta?	Qual é a grande pergunta?	O que é divertido sobre a grande pergunta?	Como nós nos apresentamos?
<i>Unit 1</i>	O que nós gostamos da escola?	Por que gostamos de aniversários?	Como fazemos amigos?	O que é emocionante sobre as férias?	O que podemos fazer em cada estação do ano?
<i>Unit 2</i>	O que é interessante sobre famílias?	O que é divertido sobre jogos?	Qual é a nossa rotina?	O que é legal sobre tecnologia?	Como nós descobrimos as coisas?
<i>Unit 3</i>	Como nós nos divertimos?	Por que as cidades são legais?	O que há de divertido na música?	O que é divertido sobre museus?	Como nós andamos por aí?
<i>Unit 4</i>	O que nós gostamos sobre os animais?	Como podemos ser saudáveis?	O que há de divertido na comida?	Como passamos o tempo livre?	O que é emocionante sobre explorar?
<i>Unit 5</i>	O que nós comemos?	Por que os animais são incríveis?	O que há de incrível sobre o mar?	O que é divertido sobre o zoológico?	Como podemos ajudar em casa?
<i>Unit 6</i>	Qual a diferença entre pessoas e animais?	O que fazemos na escola?	O que te transforma em um herói?	Onde as pessoas trabalham?	Quais bens são importantes para você?

<i>Unit 7</i>	Quais as nossas diferenças?	O que é divertido sobre estar ao ar livre?	Por que os finais de semana são especiais?	Onde podemos ir às compras?	O que é um bom dia fora?
<i>Unit 8</i>	Como são as nossas casas?	O que é incrível sobre fazer coisas?	Como podemos explorar o passado?	O que é divertido sobre clubes após a aula?	Como experimentamos novas culturas?

Fonte: Autora (2023)

Ora, se a função do conteúdo na abordagem CLIL é o de ser veículo que traz relevância à aprendizagem de língua, oferecendo motivação para uma comunicação genuína e mais do que aprender uma língua como uma coleção de pontos gramaticais a serem aprendidos (PINNER, 2021), esse caminho é apresentado no *Bright Ideas* quando ele envolve os conteúdos em perguntas que oferecem oportunidade de revisar e aprender a língua alvo. Cada sessão deixa claro o objetivo da aula, contudo, está relacionado exclusivamente a questões linguísticas, por exemplo, vocabulário, gramática, etc., mas não informa o que o aluno será capaz de produzir ao final daquela aula.

b) Cognição

No que diz respeito à complexidade das atividades, ela se apresenta crescente em todos os livros da coleção, contudo, não linearmente como num programa tradicional (PPP). Por exemplo, após o resgate de conhecimento prévio, o vídeo que contextualiza a pergunta norteadora da unidade ao conteúdo a ser aprendido, haverá oportunidades de relembrar assuntos já vistos de forma livre, acrescentar conteúdos não ensinados em sala, mas aprendido em outros ambientes, assim como aprender e repetir pronúncias de palavras novas. Segundo Do Coyle (2005), as perguntas para serem intelectualmente estimulantes precisam ir além do que está sendo exibido, seguido de atividades que estimulem à construção de seu próprio conhecimento sobre um determinado tema e, este estímulo está demonstrado em algumas das atividades demonstradas no quadro abaixo por seus enunciados.

Quadro 9 – Exemplos de enunciados ao longo de uma unidade no *Bright Ideas*

Volume 5 Unit 2	Como descobrimos as coisas?
Lição 1 Contexto: Apresentação de um clube de ciência	Atividade 1: Observe, leia e responda (o que você consegue ver na figura). Atividade 2: Assista o vídeo (sobre um clube de ciência) e corrija as frases.

	Atividade 3: Observe a pergunta-tema e responda. Quais respostas você consegue dar à pergunta-tema? Escreva suas respostas. Atividade 4: Observe a sessão de comunicação - talking point - pergunte e responda a um colega. Atividade 5: Assista o video novamente e completamente as atividades no livro de exercicio.
Lição 2 Vocabulário de um laboratório	Atividade 1: O que você faz na sua aula de ciência? Complete a lista com mais duas atividades (verbos relacionados à experiencia- outros verbos) Atividade 2: Escute e leia sobre o clube de ciência de Jack. Encontre as 5 palavras em negrito no texto nas figuras (relacionar). Você já aprendeu sobre essas coisas na sua aula de ciências? Atividade 3: Escute Nancy. Copie as palavras e coloque na ordem que você ouvir (palavras relacionadas à experiência em laboratório) Atividade 4: Escute, repita e aponte Atividade 5: Escute e repita o dialogo. Atividade 6: Fale sobre coisas que podem ser congeladas.
Lição 3 Gramática	Atividade 1: Escute e leia (um chat room sobre ciências) Atividade 2: Leia a conversa novamente e responda as questões. Atividade 3: Leia o quadro. Qual condicional está presente na conversa de Jack e Celia? Atividade 4: Correlacione as partes das frases. Atividade 5: Fale sobre as figuras. Use o condicional.
Lição 4 Vocabulário e história	Atividade 1: Olhe as figuras. Tem alguma coisa que você gosta ou não gosta? Atividade 2: Escute, repita e aponte. Atividade 3: Escute e fale os verbos. Atividade 4: Antes de ler. Essa história é sobre uma nova espécie de peixe chamada <i>Octofish</i>. Como você acha que ele é? Atividade 5: Escute, leia e cheque. Atividade 6: Assista a história. Complete a atividade.
Lição 5 Gramática	Atividade 1: Relembre a história. Quem está falando? Complete as frases da história com os verbos na caixa. Depois diga Oli ou Thomás (personagens da história) Atividade 2: Leia o quadro. Faça uma pergunta a um colega. Atividade 3: Diga as frases. Use a forma correta do verbo entre parênteses Atividade 4: Complete as frases. Use o nome de 5 de seus colegas da sala e os verbos em parênteses na forma correta. Atividade 5: Pergunte ao seu colega se as frases da atividade 4 são verdadeiras ou falsas (<i>Can or Can't</i>).
Lição 6 Cross -Curricular	Atividade 1: Que materiais você pode usar para fazer um trabalho de arte? Atividade 2: Escute e leia.

	Atividade 3: Leia e diga (<i>Charcoal, oil pants, watercolours, pastels</i>). Atividade 3: Pergunte e responda: quais materiais são os mais fáceis de usar? Quais desses materiais de artistas você gostaria de usar? Atividade 5: Aprenda como identificar diferentes materiais artísticos.
Lição 7 Letramento - panfleto online	Atividade 1: Antes de ler. Olhe rapidamente para o folder online (<i>e-flyer</i>). Ele faz você querer ler mais? Porque sim, porque não? Atividade 2: Faça uma pergunta sobre o festival. Atividade 3: Escute e leia. O folder responde sua pergunta? Atividade 4: Complete as atividades
Lição 8 Cultura	Show de Talentos na Irlanda.
Lição 9 Escrita: Panfleto online	Atividade 1: Leia o panfleto que o Rami postou. Qual evento foi anunciado? Atividade 2: Leia o panfleto e responda as perguntas. Atividade 3: Correlacione as características com as cores utilizadas no panfleto. Atividade 4: Leia a dica de escrita
Lição 10 revisão	Atividade 1: Escute e responda. Onde estão os cientistas (música)? Atividade 2: Assista e responda as questões do vídeo? Atividade 3: Olhe o poster. Como sua resposta se compara a resposta do livro? Atividade 4: Complete a atividade e faça uma auto-avaliação?

Fonte: Autora (2023)

As atividades que enfatizam a produção intelectual e o pensamento crítico estão presentes em todas as lições. Há uma linha que conecta todas as lições, a saber, a pergunta inicial que vai se aprofundando e guiando todas as conversas até a revisão final onde o estudante deve se auto-avaliar sobre o tema aprendido, no caso do exemplo, ciências. Para Do Coyle (2005) é primordial que na busca por ensinar conteúdo e língua de forma cognitivamente estimulante a língua que não se sabe não impeça o estudante de adquirir o conteúdo. Em resumo, é necessário que a aula embasada em CLIL seja linguisticamente acessível e cognitivamente estimulante, preocupação presente no *Bright Ideas*.

e) Cultura

A coleção *Bright Ideas* apresenta um cuidado no trazer a cultura correlacionada à questão da unidade. Ela não aparece como um bônus de final de unidade, mas se apresenta desde a abertura dos vídeos após o resgate de conhecimento prévio em páginas específicas e em pequenas dicas ao longo de todo o texto culminando com uma atividade exclusiva ao final da unidade. Apresentar as diferentes formas de como coisas simples são realizadas pelos alunos

ao redor do mundo e uma das funções precípua da cultura no 4Cs do CLIL de forma que o aluno desenvolva a tolerância sobre o mundo do outro (*otherness*) em comparação com o seu (*self*) (DO COYLE, 2005).

Ora, se a razão da existência da abordagem CLIL é oferecer aos estudantes a capacidade de interagirem em um mundo globalizado, o *Bright Ideas* traz para sala de aula, especialmente daqueles que não podem sair para ver o mundo, um pedaço da cultura de vários países, relevantes ao tema, ao conteúdo e à idade dos alunos, não apenas de países falantes da língua inglesa. Isto reforça a ideia do inglês como uma língua para a comunicação, sem que haja o enaltecimento do falante nativo e sem que um aprendiz de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, precise abdicar de ser quem e para participar de uma aldeia global. É um enaltecer da diversidade, algo presente no livro especialmente nas sessões dedicadas ao conhecimento cultural (lição 7) buscando desenvolver nos estudantes o que Yang (2021) nomeia **Escala Quociente Cultural**.³⁴

Observe os temas culturais trazidos na coleção.

Quadro 10- Temas culturais presentes na coleção *Brick by Brick*

Livro	Como a cultura é abordada em cada unidade							
Livro 1	Unit 1 Uma Escola no Reino Unido	Unit 2 Dia das mães nos EUA	Unit 3 Um parque na Alemanha	Unit 4 Anima- is do Brasil	Unit 5 Ficção Liberiana	Unit 6 Anima- is escoceses	Unit 7 Vida na Turquia	Unit 8 Uma casa barco na Holanda.
Livro 2	Unit 1 Um jogo da Grécia	Unit 2 Jogos em grupo no Reino Unido	Unit 3 Uma cidade na Irlanda	Unit 4 Uma história da Grécia	Unit 5 Animais na Austrália	Unit 6 Uma escola em Barbados	Unit 7 Haiku Japonês	Unit 8 Comida na Alemanha

³⁴ Escala de Coeficiente Cultural é um padrão de medição sobre o grau de adaptação que um indivíduo tem desenvolvido ou precisa desenvolver para ser capaz de trabalhar, estudar, viver em um contexto cultural que não é o seu (YANG, 2021, p.130-131)

Livro 3	Unit 1 Atividades de acampamento de verão.	Unit 3 Escola	Unit 3 Festival de música e festival	Unit 4 Comida tradicional	Unit 5 Passeio de barco pela vida selvagem	Unit 6 Caminhada nas montanhas	Unit 7 Escolas tradicionais	Unit 8 Prédios históricos
Livro 4	Unit 1 Vulcões e montanhas	Unit 2 Construções modernas	Unit 3 Visitando um parque de dinossauros	Unit 4 Cuidando do Meio Ambiente	Unit 5 A montanha chicken frog.	Unit 6 Uma loja de sorvete italiana	Unit 7 Comprado em um mercado espanhol	Unit 8 Festa de final de ano nos EUA
Livro 5	Unit 1 A montanha Navajo	Unit 2 Show de talento na Irlanda	Unit 3 Transportes incomuns no Egito	Unit 4 Visita do Angel Falls na Venezuela	Unit 5 Tarefas domésticas	Unit 6 Feriados do Reino Unido	Unit 7 Uma atração turística na Croácia	Unit 8 Dia típico na Austrália

Fonte: Autora (2023)

f) Comunicação

Há um claro incentivo à comunicação espontânea dos alunos, desde a primeira lição perpassando todas as 10 lições da unidade. Ao apresentar o tema baseado em problemas/perguntas que são relevantes ao universo dos alunos, os alunos são impelidos a procurarem uma resposta, seja internamente ou externamente, e a compartilhar sua visão de mundo com os outros. A complexidade da pergunta aumenta à medida que a idade das crianças, os anos de estudo e o vocabulário delas também aumentam promovendo interações cada vez mais críticas e projetos mais elaborados.

Os textos e situações da sessão cultural promovem curiosidades e oportunidades genuínas para o uso da língua com objetivo de comparar, analisar, investigar as diferentes formas de se viver no mundo, promovendo diversidade e aceitação. Além disso, as revisões trazem ainda mais oportunidades de consolidação de vocabulário e o uso da gramática em contextos que exploram troca comunicativa e construção e apresentação de projetos.

RESUMO DO CAPÍTULO

O livro didático se apresenta como uma das ferramentas mais utilizadas na sala de aula do Brasil, e tem sido de grande importância na implementação e difusão de novas abordagens e novas metodologias em todo o território nacional (SILVA, 2016). Há quem defenda a não utilização do livro em sala de aula por ele não ser capaz de atender a todas as salas de aula de uma mesma forma, especialmente os livros internacionais que são vendidos para o mundo todo como se todas as salas de aula fossem formadas por pessoas vivendo em um mesmo escopo social (BELL; GOWER, 2011). Outros percebem no uso do livro didático um manual educacional que precisa ser utilizada tal qual chegue nos portões da escola. Nós, entretanto, compreendemos o livro didático como um grande ajudador no processo educacional e de rápida divulgação e treinamento de novas metodologias e práticas de ensino, mas também, percebemos a necessidade de adaptação dos livros para realidades de cada escola, de cada sala de aula, por cada professor que conhece seus estudantes e pode apresentar o conteúdo do livro de forma lúdica e interessante.

No caso dos livros de programas bilíngues vendidos pela escola, essa adaptação não é tão viável, considerando que os materiais vendidos em formato de Sistema de Ensino (SE) precisam ser vendidos em pacotes iguais para todo o Brasil e programas de implementação são feitas de forma padronizada em escolas do norte e do sul do país. Os professores, nesse processo, são vistos como operacionalizadores de um sistema que precisa funcionar do jeito que foi pensado pela editora responsável pelo programa. Em razão disso, desse esvaziamento da autoridade do professor, algumas escolas têm optado por desenvolverem seus próprios programas utilizando livros que julguem adequados e realizando as alterações necessárias para a implementação. Estes foram os livros que analisamos neste trabalho, focando em um projeto nacional, já pensado para o mercado brasileiro e um projeto internacional que se baseia nas similaridades de aprendizes de língua inglesa espalhados no mundo pois, em um formato ou em outro, o CLIL tem se apresentado como a abordagem educacional mais utilizada em educação bilíngue (HEMMI; BANEGAS, 2021).

Essa presença constante do marketing na abordagem CLIL foi nossa motivação para analisar a coleção Nacional, *Brick by Brick*, e a coleção internacional, *Bright Ideas*. Em ambas, o objetivo foi de encontrar quais características do CLIL se mostravam presentes na coleção, haja vista, a proclamação de serem livros para escolas que queiram desenvolver seus próprios

programas bilíngues e estarem baseados na metodologia apresentada neste trabalho.

Após a análise, constatamos que o material brasileiro, por ser menos denso, oferece maiores oportunidades para implementação de projetos de CLIL que devem ser construídos pela equipe da escola, contudo, ele mesmo apresenta poucas características consideradas imprescindíveis para o CLIL, **Hard** ou **Soft**, que são os 4Cs: Conteúdo, Cognição, Comunicação e Cultura. O livro mantém uma abordagem tradicional de apresentação, prática controlada e produção (PPP) que deixa pouco espaço para conhecimentos que o aluno já tenha sobre o assunto ou visões de mundo diferente que possa expor e debater com os colegas. Linguísticamente seu conteúdo é pertinente, porém, não integra com outras disciplinas de forma ao aluno aprender outro conteúdo que não a língua, salvo exceções que fazem menção a outros países e outras localidades.

Já na coleção internacional, mais extensa que a brasileira e, a abordagem baseada em problemas em conjunto com muitas oportunidades de comunicação e acesso à outras culturas, transformam a aprendizagem da língua em aprendizagem de vários conteúdos integrados. Suas atividades e vídeos criam vários comparativos de realidade e, por ser oferecida em caráter internacional, essas oportunidades de comparação se tornam fonte de desenvolvimento cognitivo e coeficiente cultural à sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o Brasil Império a aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil está intrinsecamente ligada aos que detêm o capital econômico e ocupam as esferas de poder (FARIA FILHO, 2000) havendo uma clara conexão que falar inglês, ou outra língua dita de prestígio (MEGALE, 2018; 2019) não é para qualquer brasileiro ou para ser ensinado em escolas públicas de forma eficaz. Ao se aprender uma língua estrangeira acredita-se que se tenha acesso a melhores oportunidades em todas as esferas, para trabalho, estudo ou círculos sociais. Tornou-se assim, um **bem essencial** (MEGALE, 2018), o capital social que separa os frequentadores de boas escolas daqueles de escolas medianas, que ocuparão lugares de prestígio sendo considerados profissionais de alta competência daqueles que estarão nas esferas operacionais, estudantes pesquisadores em parcerias internacionais daqueles que terão acesso apenas a uma formação profissional (BOURDIEU, 2007), ou seja, aqueles que estabelecem os rumos da sociedade em detrimento daqueles que são levados por ela.

Obviamente, ao se falar na aprendizagem de uma língua de mesmo o Brasil sendo um país multilíngue (MEGALE, 2018; RAJAGOPALAN, 20xx), não são essas as línguas que se impoem como necessárias ao ensino e aprendizagem. Essas são consideradas línguas **exóticas** em lugar daquelas que são **língua estrangeira**. A primeira aprendida por curiosidade e a segunda porque concede um poder ao falante. Por este motivo neste trabalho ao falarmos em aprendizagem de língua estamos relacionando àquelas que aparentam conferir alguma vantagem econômica aos seus falantes, vantagem esta perseguida por pais e responsáveis de países do hemisfério sul para seus filhos, em busca de um futuro melhor (PENNYCOOK, 2000; GARCIA, 2019), no caso brasileiro, mesmo cercado de países hispanicos, a língua estrangeira almejada é a língua inglesa.

Razão disso é que somado à promessa de ascensão econômica futura, dois fatores foram preponderantes para a explosão de escolas ditas bilíngues com enfoque na língua inglesa nas últimas décadas no Brasil: a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que elevou apenas a língua inglesa à categoria de obrigatória nas escolas somada à crescente integração entre países com a expansão da tecnologia, permitindo uma maior mobilidade de pessoas e serviços. Essa receita, resultou em oferta de escolas privadas prometendo uma rápida aprendizagem e melhor competência no uso da língua inglesa, contudo, muitas vezes, precárias e mal geridas (MEGALE, 2019) reafirmando o abismo histórico entre a qualidade do ensino oferecido aos filhos da elite e aos filhos do cidadão comum.

Com efeito, a abertura dos países, a insurgência de blocos econômicos como a União Européia (UE) não permite que a aprendizagem de uma língua estrangeira volte a estar reclusa a determinados grupos social como fora outrora, uma vez que, para que um país possa continuar a gerar riquezas para seus cidadãos, ele precisará preparar sua sociedade para falar com o mundo.

Pensando neste importante problema, optamos por revisitar o processo histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil para entender porque, mesmo com advento da globalização, ele continua a ser eficaz apenas em ambientes de elite, a saber, escolas bilíngues, cursos de idiomas ou professores particulares. Percorremos diferentes espaços na história brasileira e também no mundo no que diz respeito a metodologias de ensino de língua até chegarmos ao multilinguismo europeu e ali identificamos uma abordagem que surge no momento da integração total da União Europeia, a saber, a Abordagem Integrada de Língua e Conteúdo (CLIL) que se apresenta como um acelerador na política linguística do bloco, oferecendo, para alunos ainda em idade escolar, um foco duplo, de língua e conteúdo, além de estímulo cognitivo e expansão de coeficiente cultural (DO COYLE, 2005; DO COYLE *et al*, 2010).

A partir daí nos debruçamos sobre a abordagem, suas características e suas variações no mundo, além de todo seu processo de expansão no mundo até chegar ao Brasil, na primeira década do século XXI, via cursinhos de inglês e nas escolas via programa bilíngue. Contudo, não seguindo a mesma robustez –*hard CLIL*- com muitas horas por semana e professores de outras matérias ministrando suas aulas em uma língua que não a materna (DALTON-PUFFER, 2007; NARROWT-LIS, 2019), mas sim, com a suavidade de direcionar o professor de língua a ensinar conteúdos leves, pequenos projetos, curiosidades, através da língua alvo –*Soft CLIL*. Dentro do processo de compreensão do CLIL, percebemos o quanto essa metodologia desenvolvida preocupa-se em entregar cidadãos que se abrem para o mundo, através do exercício da percepção do outro comparada consigo de forma que, aquele que antes se via pertencente a apenas uma nação e confortável vivendo apenas nela, passe a perceber o mundo como sua casa.

Neste processo, o livro didático torna-se um grande aliado do professor que, precisando ensinar através de um método novo, mas nem sempre tendo acesso ao treinamento necessário, pode fazer dele seu aliado quando este foi concebido dentro da abordagem algo. Por isso, concluímos este projeto analisando livros que estão disponíveis no mercado para a compra de qualquer escola que queira desenvolver seu próprio programa bilíngue, sem se vincular a um

SE. Antes da escolha da análise, visitamos os sites de três editoras nacionais e três internacionais de forma a perceber quais livros eles indicavam para uma escola vivendo o processo de desenho de seu programa bilíngue. Foram selecionados o *Brick by Brick*, livro brasileiro e sua proposta nacional e o *Bright Ideas*, livro internacional com uma proposta mais abrangente para estar disponível em vários países do mundo.

Nesta análise, percebemos que o livro brasileiro, mesmo se apresentando como baseado na abordagem CLIL, e portanto, promovendo uma maior integração sobre língua e conteúdo, não entrega essa proposta. Continua por oferecer o ensino da língua inglesa em caráter tradicional, com o professor sendo o detentor do conhecimento, contudo, consegue se encaixar na carga horária de escolas que oferecem o ensino do inglês dentro de um turno de aula, alunos que estudam só de manhã ou só de tarde. Já o livro internacional, oferece oportunidades de personalização e de conhecimento de mundo mais amplo, contudo, para escolas com programa de aulas de inglês mais robusto, o que nos leva ao primeiro questionamento deste projeto que é o da relação entre aprendizagem de língua estrangeira e grupo social.

O livro brasileiro, mesmo se apresentando guiado por CLIL, não apresenta as características mínimas necessárias para se enquadrar nessa abordagem. É possível observar trações do *Soft CLIL* mas não o suficiente para elevá-lo a um livro embasado nessa metodologia. As sessões de CLIL estão mais relacionadas a LMI trazendo, muito mais, curiosidades do que uma real integração entre língua e conteúdo. Seus exemplos culturais não se conectam ao conteúdo estudado e valorizam mais os valores universais vinculados a dignidade humana e da boa convivência do que retratar as realidades de cada cultura para construir uma maior percepção da diversidade cultural. Uma vantagem é a adequação para a carga-horária da maioria dos programas bilíngues que são de uma aula diária para a aula de língua estrangeira.

O livro internacional, por sua vez, apresenta-se como baseado em *Soft CLIL*, sendo toda a sua unidade guiada por oportunidades de aprendizagem de língua e conteúdo, mesmo guiada pelo professor de Letras. Há uma preocupação genuína em inserir o aluno no contexto de sala de aula valorizando o que ele sabe, oferecendo troca entre pares, antes do professor assumir seu papel de instrutor. Entretanto, sua carga-horária não se adequa a programas bilíngues de 5 horas semanais. Nossa maior contribuição para a sociedade com esta pesquisa é a entrega de um produto prático, um questionário a ser aplicado em qualquer livro didático que se apresente como baseado em CLIL, e assim, o profissional da escola que fará a organização do programa bilíngue poderá definir qual livro didático melhor se adequa à sua metodologia.

Ao expor por uma visão historiográfica todo o caminho percorrido pelo Brasil no que tange o ensino de língua e o processo europeu para essa caminhada multilingue das últimas décadas, concluímos que a mudança de aprendizagem real de língua no Brasil perpassa por uma política linguística onde haja clareza tanto para editoras, quanto para escolas sobre o que é um material didático voltado para a educação bilíngue de qualidade, quem pode utilizar o termo em suas intuições e quais as checagens que o Ministério da Educação fará para averiguar a qualidade desse ensino. Não há, portanto, um caminho simples, só o do debate público, com o envolvimento de todos os atores envolvidos, escolas, professores, universidades, editoras e governo, na construção de uma política linguística possível, real e contínua.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BALL, P., KELLY, K., JOHN, K. **Putting CLIL into practice**. Great Britain: Oxford, 2015.
- BANEGAS, D. L.; POOLE, P. M.; CORRALES, K. A. (2020). **Content and language integrated learning in Latin America 2008–2018: Ten years of research and practice**. *Studies in second language learning and teaching*. Kalisz, v.10, n.2, Jun/2020, p.283–305.
- BANEGAS, D. L.; BEACON, G.; BERBAIN, M. P. **International perspectives on diversity in ELT**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021.
- BELL, J., GOWER, R. Writing course materials for the world: a great compromise in TOMLINSON, B (org). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2011, p.151-173.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Verbete: Autodeterminação. *In: Dicionário de política*. 13ª ed. São Paulo: Editora UNB, 2009. p.70-74.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Verbete: Diplomacia. *In: Dicionário de política*. 13ª ed. São Paulo: Editora UNB, 2009, p.348-349.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Verbete: Elite, Teoria das. *In: Dicionário de política*. 13ª ed. São Paulo: Editora UNB, 2009, p.385-391.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Verbete: Estado Moderno. *In: Dicionário de política*. 13ª ed. São Paulo: Editora UNB, 2009. p.425-431.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Verbete: Estratificação Social. *In: Dicionário de política*. 13ª ed. São Paulo: Editora UNB, 2009, p.443-445.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Verbete: Nação. *In: Dicionário de política*. 13ª ed. São Paulo: Editora UNB, 2009, p.795-799.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. Aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1985. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. *In* NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BLOOMFIELD, L. **An introduction to the study of language**. vol.3. British Columbia: JOHN BENJAMINS PUBLISHING COMPANY, 1983.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out.1988.
- BRASIL **Decreto n. 20833**. Diário Oficial da União - Seção 1. 24 dez. 1931, p. 20626.

BRASIL. **Lei n.93.** Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União, Brasília:DF, 27 de dezembro de 1937.

BRASIL. **Lei n.1006.** Diário Oficial da União, Brasília:DF, 30 de dezembro de 1938.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação.** Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei n. 13.005.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n. 8.069.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos - PNLD 2011: língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **PCE 2/2020**, de 9 de julho de 2020. (Aguardando homologação).

BRASIL. **Programa nacional do livro didático. Lei n.91542.** Diário Oficial da União. Brasília: 19 de agosto de 1985.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil.** São Paulo: British Council, 2013.

BRITISH COUNCIL **O ensino de inglês na educação pública brasileira.** São Paulo: British Council, 2015.

BRITISH COUNCIL **Políticas públicas para o ensino de inglês. Um panorama das experiências na rede pública brasileira.** São Paulo: British Council, 2019.

BRUMFIT, C.J. **Language teaching project for the third world: English language teaching documents.** Oxford: Pergamon Press, 1983.

BYRAM, M. (ORG.); GRUNDY, P.(ORG.) **Context and culture in language teaching and learning.** Serie: languages for intercultural communication and education 6. Clevedon: Multilingual Matters ltd, 2003.

BYRAM, M. (ORG.); HU, A.(ORG.) **Routledge encyclopaedia of language teaching and learning.** Nova Iorque e Abingdon: Routledge, 2013, 2º ed.

BORGES, E.F. do V., Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s) in **Língua & ensino.** Pelotas: v.13, n.2, p.397-414, jul. /dez. 2010.

CALVET, L. J. **As Política lingüísticas.** São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CAMBRIDGE. **Super minds** - Disponível em <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/primary/super-minds>. Acesso em 12 set. 2022.

CAMINHA, P. V. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CANT, A; CHARRINGTON, M; SPRAGUE, S. E.; MARTINS, A.E.T.; **Next station**. Nova Iorque, 2019.

CARNEIRO, M. Educação no Brasil Colônia. In _____. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017. p.73-81.

CARNEIRO, M. As iniciativas republicanas na educação e a organização do sistema educacional brasileiro. In _____. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017, p. 89-97.

CARNEIRO, M. Segunda república: educação populista e ditadura (1930-1985). In _____. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017, p. 105-113.

CARNEIRO, M. Nova República e perspectivas para a educação brasileira (1985-). In _____. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017, p. 123-131.

CASSIANO, C.C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: UNESP, 2013, p.167-245.

CBL; SNEL; NIELSEN BOOKDATA. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro: Ano Base 2021**. São Paulo: Nielsen. Maio/2022. Disponível em https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/05/apresentacao_imprensa_Final.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHANCEL, L., PIKETTY, T., SAEZ, E., ZUCMAN, G. et al. **World inequality report 2022**, World Inequality Lab. Disponível em: wir2022.wid.world. Acesso em 22 jan. 2023.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama social da América Latina 2021: Resumo executivo**. Santiago: Nações Unidas, 2022. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47808/1/S2100656_pt.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de letras, 2007, p.1-55.

COUNCIL OF EUROPE. **From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe**. Bruxelas: Language Policy Division, 2007.

COYLE, D. **CLIL planning tools for teachers**. Nottingham: University of Nottingham, 2005.

COYLE, D. **Content and language integrated learning**: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. V.10, nº5, 2007, p.543-562.

COYLE, D. BERNARDETTE, H., LID, K. **Towards an integrated curriculum- CLIL national statement and guidelines**. London: The language company, 2009.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). **CLIL: content and language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Macmillan Education, 1995.

DALTON-PUFFER, C. **Discourse in content and language integrated learning (CLIL)**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2007.

DICKER, S. J. Official English and Bilingual Education: The Controversy over Language Pluralism in U.S. Society. In HALL, Joan Kelly; EGGINGTON, William (org.). **The social politics of English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000. p. 45-66.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p.267-293.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2015, 2º ed.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, **Promoting language learning and linguistic diversity- action plan 2004-06**. [S.I]: Publications Office, 2005. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail>. Acesso em:15 maio 2022.

EUROPEAN COMMISSION. **Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe**. Bruxelas: Eurydice,2006

EUROPEAN COMMISSION. **White paper**: teaching and learning towards the learning society. Bruxelas: Commission of The European Communities, 1995. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

FARIA FILHO, L.M., Instrução elementar no século XIX in LOPES, E.M.T. (org.), FARIA FILHO, L.M. de (org.), VEIGA, C.G (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. O ensino e a aprendizagem de língua nos primeiros anos do Brasil. **História do ensino de línguas no Brasil**. Brasília: 2007 v.1, n.2, disponível em <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>>.

FREIRE, P. Educação permanente e as cidades educativas. In **Política e educação**. Ensaios: Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001, 5ª edição, p.11-15

FREIRE, P. A teoria da ação antidialógica. In **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 17ª edição.

FREIRE, P. A teoria da ação antidialógica. In _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª edição, p.77-129.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 24ª edição.

GARCÍA, O. Prefácio in MEGALE, Antonieta (org). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p.7-8.

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

GARCÍA, S. **Three frameworks for developing CLIL materials in infant and primary education**. Encuentro 22, 2013, ISSN 1989-0796, p. 49-53.

HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (org.). Introduction. In _____. **The social politics of English language teaching**. Great Britain: Multilíngual Matters, 2000, p.1-p.6.

HERSCHENSOHN, J. **The second time around minimalism and L2 acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000.

HEMMI, C. (ORG.); BANEGAS, D.L. (ORG). **International perspective on CLIL**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021.

HOLME, R. Carrying a baby in the cabck: teaching with an awareness of the cultural construction of language. In BYRAM, M. (ORG.); GRUNDY, P.(ORG.) **Context and culture in language teaching and learning**. Serie: languages for intercultural communication and education 6. Clevedon: Multilíngual Matters ltd, 2003, p.18-31.

KAPLAN, R. B. Prefácio. In HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (org.). **The social politics of English language teaching**. Great Britain: Multilíngual Matters, 2000. p.VII- p. XIV.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. AILA Review v.27, p. 30–p.55, 2014.

LANDAU, J., PARANÁ, R.A., SIQUEIRA, S. Sistemas educacionais (SE) and CLIL developments in Brazil: from promises to prospects. In HEMMI, C. (ORG.); BANEGAS, D.L. (ORG). **International perspective on CLIL**. Cham: Palgrave Macmillan, 202, p. 259-277.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira- ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LIBERALLI, 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.

LOPES, E. M.T. FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACMILLAN. **Next station**. Disponível em <http://www.macmillaneducation.com.br/hotsite/nextstation/about/> . Acesso em: 12 set. 2022.

MARSH, D. **Using languages to learn and learning to use languages**. Finland: University of Jyväskylä, 2000.

MARSH, D.(Coord); COYLE, D.; KITANOVA, S.; MALJERS, A.; WOLFF, D.; ZIELONKA, B. **Project D3 – CLILMatrix –Central workshop report 6/20-05**. Graz: European Centre for Modern Languages, 2005.

McGRATH, I. **Materials evaluation and design for language teaching**. Edinburgh: Edingburgh University Press, 2002.

MEGALE, A. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais**. The Specialist, 2018, vol.39, n.2.

MEGALE, A. (org). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE. A. (org). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MERCADANTE, H.; KIRMELIENE, V. **Brick by Brick**. São Paulo: FTD, 2021.

NATIONAL GEOGRAPHIC. **Our world** – Disponível em <https://eltngl.com/sites/ourworld/home>. Acesso em: 12 set. 2022.

NAWROT-LIS, B. **The challenges of content acquisition in a CLIL course: a CLIL-based chemistry course at the lower secondary level**. Berlim: J.B. Metzler, 2019.

OECD (2021); **Education policy outlook: Brasil: com foco em políticas nacionais e subnacionais**. Disponível em <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 15 out 2022.

OLIVEIRA, G. Prefácio in CALVET, L. J. **As Políticas lingüísticas**. São Paulo: Ipol/Parábola, 2007 (p.7-10).

ORBAN, V.; NOVELLI, B. **Políticas públicas para o ensino do inglês**. Um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo: British Council, 2019.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. **Bright Ideas**. Disponível em https://elt.oup.com/catalogue/items/global/young_learners/bright_ideas/?cc=br&selLanguage=pt . Acesso em: 12 set. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

- PAIVA, W. A. **O legado dos jesuítas na educação brasileira**. Goiás: v. 31, n. 4, p. 201-2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>>. Acesso em: 01 jun 2022.
- PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colônia. In LOPES, E.M.T. (org.), FARIA FILHO, L.M. de (org.), VEIGA, C.G (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 42-59.
- PALIN, C., PHILLIPS, S. **Coleção Bright Ideas**. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms in U.S. society in HALL, Joan Kelly; EGGINGTON, William (org.). In **The social politics of English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.
- PINNER, R. Authenticity and motivation in CLIL: creating meaningful purpose by experiencing thlanguage in use. In HEMMI, C. (ORG.); BANEGAS, D.L. (ORG). **International perspective on CLIL**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021, p.23-39.
- PUCHTA, H; LEWIS-JONES, P; GERNGROSS, G. **Super Minds**. 2^a ed. Cambridge: Cambridge University press, 2022.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Línguaem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. 2^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RICHMOND. **Kids's Web**. Disponível em <https://www.kidsworld.com.br> . Acesso em: 12 set. 2022.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no brasil (1930-1971)**. 8^a ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, J.O. **Professores de línguas programas do livro didático**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (55.1): 185-198, jan. /abr. 2016.
- SOUZA, R.C. Metodologias para Educação Bilíngue. In MEGALE, A. (org). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p.43-56.
- STANFORD. **Brick by brick**. Disponível em <https://brickbybrick.stanford.com.br/>. Acesso em: 12 set 2022.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights and Teachers of English. In HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (org.). **The social politics of English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000. p. 22-44.

TOLLEFSON, W. W. Policy and Ideology in the Spread of English. In HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (org.). **The social politics of English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000. p. 7-21.

USHIODA, E. Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. In _____. **International perspective on motivation**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013, p.1-17.

YANG, W. Developing Intercultural Competence: A Comparison of CLIL and Language Majors Before and After Industrial Placements in HEMMI, C. (ORG.); BANEGAS, D.L. (ORG). **International perspective on CLIL**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021, p.123-145.

VIDOTTI, J. J.V., DORNELLAS, R. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Período de 1808-1930**. Revista HELB, Ano1. N.1. 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Acesso em: 15 fev. 2023.

WEI, R.; FENG, J. (2015). Implementing CLIL for young learners in an EFL context beyond Europe. **English today**. Cambridge: Cambridge Journals, v. 31, n.1, p. 55–60.

WOLFF, D.; Approaching CLIL. In MARSH, D.(Coord); COYLE, D.; KITANOVA, S.; MALJERS, A.; WOLFF, D.; ZIELONKA, B. **Project D3 – CLILMatrix –Central workshop report 6/20-05**. Graz: European Centre for Modern Languages, 2005.

**APÊNDICE A –CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO CLIL EM LIVROS DIDATICOS
DE PROGRAMAS BILINGUES**

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO
Conteúdo
Há conteúdos de interesse genuíno dos estudantes?
Há variedade de conteúdos interdisciplinares?
A porção linguística a ser ensinada é retirada de um contexto?
A porção de conteúdo a ser ensinado contempla conteúdos de outras matérias adequados à idade?
É levado em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser aprendido na aula?
Está claro o objetivo da aula tanto para o ensino da língua quanto para o ensino do conteúdo?
Está claro aos alunos que eles atingiram o objetivo da aula ao serem capazes de utilizar língua e conteúdo?
Considerado que o CLIL é guiado pelo conteúdo (<i>content-driven</i>), estão todos os outros Cs construídos sobre a égide do conteúdo?
Cognição
Há um estímulo ao amadurecimento do pensamento através de atividades mais simples para mais complexas?
Há um aguçar da curiosidade dos estudantes sobre o tema de forma que sejam incentivados a fazer perguntas/projetos/experiências?
São os temas selecionados sofisticados e, ao mesmo tempo, adequados ao nível de produção linguística dos estudantes?
Estudantes são estimulados a resolver problemas da vida real ou a criar situações na vida real em sala de aula?
Os estudantes são encorajados a se responsabilizar por sua aprendizagem?
Cultura
Os tópicos escolhidos permitem que os estudantes expandam seus conhecimentos sobre o mundo?
Os estudantes são incentivados a observarem as diferentes formas no mundo de realizar a mesma atividade abrindo espaço para a diversidade cultural?

Há um incentivo à reprodução de situações de outras culturas em sala de aula de forma que os estudantes possam colocar-se no lugar do outro ao menos que de forma lúdica?
Comunicação
O estímulo à comunicação perpassa a função de prática gramática aprendida promovendo uma comunicação significativa?
Há um estímulo aos alunos para criarem suas próprias frases e construïrem seus pensamentos sobre o tema em lugar de repetir frases prontas?
Oportunidade de expressar uma informação real, um sentimento ou opinião sobre si e sobre os outros?
Há uma real intenção em utilizar conteúdo em uma conversa de forma livre?
São abordadas discussões pertinentes à idade do aluno?