



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AMANDA CRISTINE CORRÊA LOPES BITENCOURT**

**ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA MUNICIPAL: UM ESTUDO SOBRE A  
DIMENSÃO INTERNACIONAL E INTERCULTURAL CURRICULAR**

**Rio de Janeiro**

**2022**

AMANDA CRISTINE CORRÊA LOPES BITENCOURT

**ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA MUNICIPAL: UM ESTUDO SOBRE A  
DIMENSÃO INTERNACIONAL, INTERCULTURAL CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira

**Rio de Janeiro  
2022**

## CIP - Catalogação na Publicação

B624e Bitencourt, Amanda Cristine Corrêa Lopes  
Escola Bilingue Pública Municipal: um estudo  
sobre a dimensão internacional e intercultural  
curricular / Amanda Cristine Corrêa Lopes  
Bitencourt. -- Rio de Janeiro, 2022.  
304 f.

Orientador: Antonio Flavio Barbosa Moreira.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Bilingue. 2. Bilinguismo. 3.  
Internacionalização Curricular. 4.  
Interculturalidade. 5. Identidade. I. Moreira,  
Antonio Flavio Barbosa , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE**  
**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos 05 dias do mês de dezembro de 2022, às 12:00 h, com base na Resolução CEPG no 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada "**Escola Bilingue Pública Municipal: um estudo sobre a dimensão internacional e intercultural curricular**" de autoria da doutoranda **Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt** (participação por videoconferência), turma 2018 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira(UFRJ), Profa.Dra.Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro(UFRJ),Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro(UFRJ),Profa.Dra. Raquel Goulart Barreto(UERJ) e Profa.Dra.Fabiana Eckhardt(UCP)todos por videoconferência, considerou o trabalho:

Aprovado(a) ( ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação  
( ) Reprovado(a)

Eu, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada , representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

ASSINATURA DO PRESIDENTE:



Dedico este trabalho ao meu marido Alex e aos meus  
filhos: Alice Maria, Alan e Ana Beatriz.

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pela oportunidade de cursar o doutorado e por ter colocado em meu caminho pessoas tão maravilhosas nesse percurso.

Agradeço ao meu marido Alex pela motivação, carinho, amor e paciência que me dedicou nesse período.

Agradeço aos meus filhos: Alice Maria, Alan e Ana Beatriz por, sem saberem, abrirem mão de (muitas) horas de convívio comigo em favor dos livros, textos e viagens.

Agradeço aos meus pais, Rosa e Waldomiro, que de alguma forma plantaram a semente da vontade do conhecimento em mim e sempre me estimularam a lutar para conquistar meus sonhos.

Agradeço a minha sogra Maria das Graças e ao meu sogro Paulo por me motivarem e por “segurarem” os momentos de minha ausência e de meu esposo com meus filhos.

Agradeço a minha irmã Samanda, a minha sobrinha Julia e ao meu cunhado Edmilson por me acolherem, durante o período do doutorado, e sempre me estimularem a seguir em frente.

Agradeço ao meu orientador, que, desde os primeiros dias de aula, vem se mostrando tão atencioso, paciente e generoso, levando-me sempre a acreditar na minha capacidade intelectual e humana.

Agradeço aos professores e professoras do Programa, bem como a todos os colegas de turma. O estímulo mútuo, a troca de alegrias, dificuldades e desafios, certamente, contribuiram para elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos e todas que de alguma forma me deram força, coragem, apoio e incentivo para a realização desta pesquisa.

Gratidão!

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.”

(Milton Santos)

## RESUMO

BITENCOURT, Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt. Escola Bilíngue Pública Municipal: um estudo sobre a dimensão internacional e intercultural curricular. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender como a dimensão internacional e intercultural é planejada e vivenciada no currículo de uma escola bilíngue pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Assim, seguiram-se as orientações de Lüdke e André (2013) nas etapas da pesquisa qualitativa: a observação, que consiste no contato direto do pesquisador com a realidade; a entrevista, que proporciona o aprofundamento das informações; e a análise documental, que possibilita que os dados coletados sejam mais completos e complementem outras informações pertinentes à pesquisa. Buscou-se amparo teórico nos principais autores que têm fundamentado a investigação do processo de internacionalização para realização desta pesquisa. Destacam-se entre eles: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Betty Leask, Jane Knight, Jos Beelen, John K. Hudzik, entre outros. No entendimento teórico de educação bilíngue, este trabalho amparou-se nos estudos de Hamers e Blanc (2000), Moura (2020), Megale (2019) e Garcia (2009). Além disso, do ponto de vista teórico sobre interculturalidade e suas implicações nas práticas pedagógicas, esta pesquisa buscou amparo nos estudos de Candau (2014), Wash (2009) e Fleuri (2001, 2014). Os resultados mostram que a Prefeitura do Rio apresentou a implementação das escolas bilíngues como um salto de “qualidade” da educação pública. Nesse contexto, é essencial refletir, conforme Rajagopalan (2013, p. 144), que toda linguagem é notória e, indissociavelmente, política. Ensinar e aprender uma língua é uma forma de mantê-la viva e enraizá-la como integrante de uma cultura e de se obter influências sobre outras culturas e economias. Ademais, verifica-se que a escola pesquisada apresenta uma dimensão intercultural caracterizada como funcional no currículo da disciplina Inglês. Conforme Walsh (2009), o interculturalismo funcional visa orientar a diminuir áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigente. O termo internacional não aparece no Currículo Carioca 2020 de Inglês do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, constata-se, ao analisar o material Rioeduca de Inglês, uma abordagem internacional de diversos assuntos por meio de textos e vídeos. Mas não se verifica, na unidade escolar, um trabalho de colaboração com outros países e com estudantes internacionais. No contexto das escolas bilíngues, as tecnologias podem ser usadas, efetivamente, no ensino bilíngue, para auxiliar alunos no desenvolvimento de perspectivas internacionais, interagindo com pessoas de outras culturas, e, ativamente, envolvendo-os em uma aprendizagem intercultural crítica. Sugere-se, assim, que se precisa buscar uma prática pedagógica, no currículo, que possibilite o questionamento das diferenças e desigualdades entre distintos grupos sociais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros; e que destaque a importância da construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Bilinguismo. Internacionalização Curricular. Interculturalidade. Identidade.

## ABSTRACT

BITENCOURT, Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt. *Escola Bilíngue Pública Municipal: um estudo sobre a dimensão internacional e intercultural curricular*. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This research aimed to understand how the international and intercultural dimension is planned and experienced in the curriculum of a public bilingual school in the municipal network of the city of Rio de Janeiro. Thus, the guidelines of Lüdke and André (2013) were followed in the stages of qualitative research: observation, which consists of the researcher's direct contact with reality; the interview, which provides in-depth information; and document analysis, which enables the collected data to be more complete and to complement other information relevant to the research. Theoretical support was sought from the main authors who have based the investigation of the internationalization process to carry out this research. Among them stand out: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Betty Leask, Jane Knight, Jos Beelen, John K. Hudzik, among others. In the theoretical understanding of bilingual education, this work was supported by studies by Hamers and Blanc (2000), Moura (2020), Megale (2019) and Garcia (2009). Furthermore, from a theoretical point of view on interculturality and its implications for pedagogical practices, this research sought support in the studies of Candau (2014), Wash (2009) and Fleuri (2001, 2014). The results show that the City Hall of Rio presented the implementation of bilingual schools as a “quality” leap in public education. In this context, it is essential to reflect, according to Rajagopalan (2013, p. 144), that all language is notorious and, inextricably, political. Teaching and learning a language is a way of keeping it alive and rooting it as part of a culture and gaining influence over other cultures and economies. Furthermore, it appears that the school surveyed has an intercultural dimension characterized as functional in the curriculum of the English subject. According to Walsh (2009), functional interculturalism aims to guide and reduce areas of tension and conflict between different groups and social movements that focus on socio-identity issues, without affecting the structure and existing power relations. The term international does not appear in the 2020 Carioca English Curriculum for the 1st to 6th year of Elementary School. However, when analyzing the Rioeduca material in English, an international approach to various subjects through texts and videos can be seen. But there is no collaborative work with other countries and international students at the school unit. In the context of bilingual schools, technologies can be used effectively in bilingual education to assist students in developing international perspectives, interacting with people from other cultures, and actively engaging them in critical intercultural learning. It is suggested, therefore, that it is necessary to seek a pedagogical practice, in the curriculum, that makes it possible to question the differences and inequalities between different social, ethnic-racial, gender, sexual orientation groups, among others; and that highlights the importance of building societies that accept differences as constitutive of democracy and are capable of building new, truly egalitarian relationships between different sociocultural groups.

**Keywords:** Bilingual Education. Bilingualism. Curriculum Internationalization.

Interculturality. Identity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento CAPES .....	25
Quadro 2: Levantamento Scielo .....	26
Quadro 3: Levantamento ANPED - GT 12 – Currículo e GT 13 – Educação Fundamental .....	26
Quadro 4: Professores e suas respectivas categorias – Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) 2019 .....	32
Quadro 5: Professores de Inglês da PCRJ – 2017 .....	33
Quadro 6: Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro .....	33
Quadro 7: Tipos de Bilíngues .....	61
Quadro 8: Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira .....	70
Quadro 9: Escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro que oferecem Ensino Médio Intercultural .....	81
Quadro 10: Programa Rio Criança Global: informações financeiras .....	153
Quadro 11: Atualização dos valores do PRCG para o ano de 2014 .....	155
Quadro 12: Programa Renovação das Escolas Cariocas: informações financeiras .....	157
Quadro 13: Ação do Tema Transversal Igualdade e Equidade .....	157
Quadro 14: Matriz Curricular Escola “A” .....	169

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Três elementos interativos do currículo .....	121
Figura 2: Material Rioeduca de Inglês- 1º ano- Unidade 1 .....	216
Figura 3: Material Rioeduca de Inglês- 1º ano - Unidade 2 .....	217

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DOMRJ - Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro

EB - Escolas bilíngues

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GEO - Ginásio Experimental Olímpico

GT - Grupos de Trabalho

HTML - HyperText Markup Language (Linguagem de Marcação de Hipertexto)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE - Língua estrangeira

LF - Learning Factory

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organizações não-governamentais

P1 ou P1 - Professores especialistas

P2 ou P2 - Professores generalistas

PA - Professor articulador



PCRJ - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PEF - Professor de Ensino Fundamental (Anos Iniciais ou Anos Finais)

PEI - Professor de Educação Infantil

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PRCG - Programa Rio Criança Global

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SME-RJ - Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

YLE - Young Learners English

ZFZ - Zip From Zog

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	26
1.1 Pesquisa qualitativa .....	32
1.2 A observação .....	35
1.3 Os questionários .....	36
1.4 As entrevistas .....	37
1.5 Análise documental .....	38
<b>2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO POR MEIO DA CONCEPÇÃO DE MODERNIDADE COMO DISCURSO E COLONIALIDADE</b> .....	40
2.1 O contexto histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil e a modernidade como discurso e como colonialidade .....	41
2.2 Algumas Considerações .....	55
<b>3. BILINGUISMO, PLURILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE</b> .....	56
3.1 Bilinguismo .....	56
3.2 Plurilinguismo .....	63
3.3 Educação Bilíngue e Plurilíngue .....	66
3.2.1 A Educação Bilíngue / Plurilíngue na América Latina .....	68
3.2.2 A Educação Bilíngue / Plurilíngue no Brasil .....	70
3.4 Algumas Considerações .....	84
<b>4. TENSÕES E DESAFIOS EM TORNO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS BILÍNGUES PÚBLICAS</b> .....	85
4.1 A identidade na contemporaneidade .....	85
4.2 Identidade e imaginário social .....	86
4.3 Identidade e educação bilíngue .....	89
4.4 Refletindo sobre as tensões e os desafios em torno da identidade nas escolas bilíngues públicas e do currículo .....	91
4.5 Concluindo o capítulo .....	93
<b>5. INTERCULTURALIDADE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....	95
5.1 Interculturalidade em debate .....	96
5.2 Interculturalidade e o desafio da colonialidade .....	98
5.3 A abordagem intercultural nas práticas pedagógicas .....	99
5.4 A educação intercultural no ensino de línguas .....	100
5.5 A abordagem intercultural no ensino de línguas .....	107
5.6 A competência comunicativa intercultural no ensino de línguas .....	109
5.7 A cidadania intercultural e o ensino de línguas estrangeiras .....	112

5.8 Concluindo o capítulo .....	113
<b>6. A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>115</b>
6.1 Internacionalização Curricular: definindo conceitos .....	120
6.1.1 Currículo .....	120
6.1.2 O currículo formal, informal e oculto .....	123
6.1.3 Internacionalização do currículo e um currículo internacionalizado: concepções, equívocos e preocupações.....	125
6.2 Por que internacionalizar o currículo? .....	128
6.2.1 Internacionalização e globalização .....	128
6.2.2 Internacionalização: o contexto mundial atual.....	132
6.3 Concluindo o Capítulo .....	141
<b>7. ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: O CURRÍCULO PLANEJADO E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>143</b>
7.1 Programa Rio Criança Global (PRCG).....	143
7.2 Escolas Bilíngues: uma estratégia do governo.....	145
7.3 A empresa Learning Factory (LF) .....	154
7.4 Exame de <i>Cambridge YEL Starters</i> nas escolas bilíngues da rede municipal do Rio de Janeiro.....	156
7.5 Material Didático.....	157
7.6 Currículo Carioca 2020 de Língua Inglesa.....	161
7.7 Matriz Curricular .....	165
7.7.1 Matriz Curricular: parte diversificada do programa bilíngue.....	166
7.8 Priorização Curricular 2022 de Língua Inglesa: Ensino Fundamental.....	170
7.9 O Projeto Político-Pedagógico.....	171
7.9.1 Projeto Político-Pedagógico: o planejamento antes da Pandemia do COVID-19 .....	171
7.9.2 Projeto Político Pedagógico: o planejamento durante a Pandemia do COVID-19.....	174
7.10 Algumas Considerações .....	178
<b>8. ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: O CURRÍCULO VIVENCIADO E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>182</b>
8.1 O Currículo no cotidiano escolar .....	183
8.2 Análise das entrevistas e dos questionários .....	186
8.3 Educação Bilíngue: uma reflexão a partir da concepção teórica .....	207
8.4 Análise da dimensão intercultural e internacional curricular .....	211
8.5 Algumas Considerações .....	216
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>246</b>

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	246
APÊNDICE B – Termo de Assentimento.....	248
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista destinado à diretora.....	249
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista destinado ao Coordenador (a) Pedagógico (a) .....	251
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista destinado ao Professor (a) Articulador (a) .....	253
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista destinado aos Professores de Inglês .....	255
<b>ANEXOS</b> .....	257
ANEXO A – Sumários do Material Rioeduca do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental.....	257
ANEXO B – Cópia das primeiras páginas do Material Rio Educa – 1º ano – 1º semestre de 2022..	270
ANEXO C – Planejamento Semanal – 1º ano .....	277
ANEXO D – Currículo Carioca 2020 de Inglês – 1º ano .....	293

## INTRODUÇÃO

A globalização ocorrida nas sociedades contemporâneas surge como um fenômeno reestruturador da vida humana em todas as suas tarefas. Trata-se de um fenômeno que articula economia, tecnologia, política, cultura, sociedade e espaço. (VIEIRA; VIEIRA; DA COSTA KNOPP, 2010).

Da globalização decorrem articulações e transações que extrapolam a localidade, que ocorrem tanto entre as nações como além delas, criando e recriando as fronteiras. No ponto de vista de alguns teóricos da globalização, “o mundo tem aparentemente se tornado sem fronteiras, apesar da existência continuada de fronteiras entre estados e todos os dispositivos administrativos que as mantêm”. (CLEGG, 2003, p. 3).

Longe de ser singular, a globalização é plural, com características não lineares e assimétricas. É em si dialética, pois dela emergem diversidades, desigualdades, tensões, confluências, acomodações e contradições. É, concomitantemente, geradora de homogeneidades e heterogeneidades. “Se por um lado a globalização pressupõe uma homogeneização nas relações econômicas entre países, por outro, em termos práticos, prevalece uma heterogeneidade onde se aprofundam diferenças sociais internas e externas devido à concentração de riquezas”. (MARIZ & ANDRADE, 2006).

Também coexistem, em termos gerais, a unipolaridade (no sentido de predomínio) político-ideológica (capitalista neoliberal) que emana dos países cênicos na economia mundial e a multipolaridade produtiva global. É por causa desses diferentes efeitos e das suas diversas facetas que autores como Boaventura Santos (2005) falam da existência de não apenas uma globalização, mas de múltiplas globalizações. A globalização implica na articulação entre diferentes escalas de poder, ou seja, na convergência e conflito entre a dimensão local e global dos lugares. A articulação local e global é uma das relações dialéticas da nova modernidade.

Nesse cenário, a globalização e a internacionalização estão relacionadas, mas não são a mesma coisa. A globalização é o contexto das tendências econômicas e educacionais que fazem parte do século XXI. A internacionalização inclui políticas e práticas adotadas pelos sistemas de ensino – e até mesmo pelos indivíduos – para lidar com o ambiente educacional global. (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Dessa forma, a globalização é considerada como "o fator contextual mais importante que molda a internacionalização da educação" (IAU, 2012, p.1).

Assim, há um sentimento de urgência em torno da necessidade de assegurar que a educação responda apropriadamente "às exigências e desafios associados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho" (VAN DER, WENDE 1997, p.19). À medida que o mundo se torna cada vez mais conectado e mais dividido, torna-se mais urgente a necessidade de se construir "pontes de tolerância e respeito por outras culturas" por meio da educação (KRAMSCH, 2002, p.272). Porém, é um grande desafio assegurar que as escolas promovam e apoiem "o pensamento crítico e independente, juntamente com uma base de valores fortes de justiça social" (BOURN, 2010, P. 27), em um mundo cada vez mais dominado por interesses econômicos e não por interesses humanos e ambientais.

Nos documentos elaborados e publicados pelas agências multilaterais para a educação, observa-se orientações para a construção de um currículo que busque uma compreensão intercultural, que incentive uma perspectiva internacional e ajude os estudantes a melhor entender o caráter complexo e diverso do ambiente global. Destarte, o processo de internacionalização no campo curricular tem se fortalecido e intensificado, significativamente, nos últimos anos. (RIZVI, 2010; CARUANA e SPURLING, 2007; HARRIS, 2011, apud MOREIRA, 2012).

A internacionalização curricular centra a atenção no ensino, aprendizado e avaliação, bem como no conteúdo. É o processo de incorporação de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, bem como nos seus objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliação, na metodologia e em todos os serviços voltados ao curso". (LEASK, 2015, p. 9).

Por meio da dimensão intercultural, deve-se buscar promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p.52).

A interação internacional e a colaboração por meio da educação têm o potencial de desenvolver uma visão e troca cultural que é enriquecedora e capacitadora para os indivíduos, comunidades, nações e o mundo. Elas oferecem uma maneira de identificar e abordar as questões associadas com a globalização e de lidar com as desigualdades, pois somente se desenvolvermos nos discentes a capacidade de criticar o mundo em que vivem, verão problemas

e questões de uma série de perspectivas e tomarão medidas para enfrentá-las (LEASK, 2015). Assim, a dimensão internacional pretende desenvolver a visão dos alunos para respeitar todas as culturas do mundo, reconhecer suas diferenças e perceber sua diversidade. A educação internacional fornece conhecimentos, habilidades e experiências que vêm de estudo aprofundado, trabalho e colaboração na educação com outros países e com estudantes e acadêmicos internacionais (HUNG, 2002; CHEN, 2003; YEN, 2002 apud HUANG, 2015).

Segundo Thiesen (2018), nesse cenário, observa-se que o Brasil, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), vem apresentando sinais de abertura para um modelo de educação ajustado ao conjunto de orientações externas e que, com o governo Temer (2016-2018), essas ações passaram a ser ainda mais declaradamente alinhadas às recomendações internacionais, sobretudo aquelas originadas dos organismos multilaterais cujo interesse maior é o econômico. Exemplos que indicam esta orientação, conforme Thiesen (2018), são as recentes medidas oficiais que impuseram a alteração no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para possibilitar a chamada reforma do Ensino Médio (Lei 13. 415/2017) e a aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Ambas tiveram participação de organizações de interesse privado e de consultores internacionais na formulação dos textos, trazendo conteúdos sustentados por uma concepção educacional de matriz notadamente liberal, assumindo o currículo por competências instrumentais como base para a formação escolar, mostrando-se receptivas às formas de regulação e avaliação externa, sinalizando convergência com requerimentos do macroprojeto de internacionalização da educação.

Outro aspecto que Thiesen (2018) destaca nesse âmbito é o crescimento no número de escolas brasileiras que oferecem Educação Básica com currículos diretamente associados aos movimentos pela internacionalização, como as Escolas Internacionais e as Escolas bilíngues que ensinam uma língua estrangeira de prestígio social.

No Brasil, nos últimos 30 anos, o número dessas escolas bilíngues cresceu exponencialmente. Conforme Moura (2020), percebendo as transformações da mentalidade que passou a valorizar a aprendizagem de outras línguas e a necessidade da fluência em Inglês no mercado de trabalho, grupos editoriais e escolas de idiomas enxergaram uma oportunidade de negócios no crescente interesse pela educação bilíngue e pelo aprendizado de línguas adicionais. Surgiram franquias de escolas bilíngues, material didático desenvolvido localmente e opções de terceirização destes serviços, voltados, principalmente, para as escolas regulares estabelecidas. Estas, por sua vez, percebendo o crescente interesse dos pais pelo aprendizado de línguas para seus filhos e sentindo-se pressionadas pela crise econômica, nesta segunda

década do século XXI, enxergaram na educação bilíngue um “diferencial de mercado” para se destacarem da concorrência e atrair alunos para sua instituição. (MOURA, 2020).

Nesse quadro, observa-se que, inicialmente, essas escolas bilíngues estavam restritas a uma elite econômica que podia arcar com os elevados valores de suas mensalidades. Entretanto, logo surgiram iniciativas, no país, de educação bilíngue dessa modalidade em escolas públicas.

O município do Rio de Janeiro, por exemplo, por meio do Programa Rio Criança Global<sup>1</sup> (PRCG), implantou, no seu sistema público de ensino, escolas bilíngues, a fim de introduzir metodologia e práticas de ensino em duas línguas desde a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental. Consta no Plano Estratégico da Secretaria 2013-2016, que o objetivo da criação do PRCG era promover a “melhoria da qualidade do ensino público com o ensino de língua inglesa, enfatizando a oralidade, fazendo com que os alunos estejam, após o 9º ano, entre o nível básico e intermediário de uso de língua e ampliando suas oportunidades” (PCRJ, 2013, p.37). As explicações dadas para a implementação do PRCG foram as necessidades da atual sociedade globalizada e os eventos mundiais que ocorreram no Rio de Janeiro: a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Momentos considerados ímpares para o desenvolvimento econômico do município. De acordo com o site Rioeduca da prefeitura desta cidade:

Em uma sociedade globalizada, a fluência em língua estrangeira, especialmente em Inglês, é cada vez mais importante. Atualmente, o ensino de Língua Inglesa nas escolas do Município é limitado a alguns anos do Ensino Fundamental, o que restringe a fluência dos alunos na Língua. É necessário capacitar os alunos da Rede Pública Municipal, com ênfase na comunicação verbal do idioma Inglês, para que possam, também, trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 (RIOEDUCA, 2010).

O PRCG foi implementado através do Decreto Municipal nº 31.187/09 de 06/10/2009, que estabelece ações pedagógicas gerais e específicas, tais como: qualificação profissional dos professores de Inglês, aquisição de material didático, contratação de novos professores, atividades de reforço no contraturno orientadas pela parceria feita com instituições privadas, dentre outras.

Nesse quadro, além de constatar que SME faz uso do discurso da expansão do ensino de LE para promover igualdade de oportunidades, também se observa a influência da agenda

---

<sup>1</sup> O Programa Rio Criança Global foi criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro através do decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009, por meio da SME-RJ, tem como objetivo intensificar e estender o ensino de Inglês nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.



internacional, que prevê o ensino de língua inglesa como um dos pilares para que a cidade possa se inserir no cenário econômico globalizado. Nessa perspectiva, conforme Fonseca (2018)<sup>2</sup>, ampliar o ensino de LE para além das demandas legais nacionais adequaria parte das políticas educacionais nacionais e locais às demandas de entidades internacionais.

Assim, a partir desse contexto, esta pesquisa tem o objetivo de compreender como a internacionalização curricular é planejada e vivenciada no currículo de uma escola bilíngue pública da educação básica, Português-Inglês, do sistema de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro, levando em consideração as contribuições de teóricos que fundamentam o processo de internacionalização curricular, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas bilíngues e o currículo desenvolvido na unidade para atender a esse tipo de ensino.

Para tanto, esse estudo tem os seguintes objetivos específicos: a) analisar como é feita a complementação do currículo da escola bilíngue municipal pesquisada a fim de atender as necessidades de um ensino bilíngue; b) analisar o currículo formal<sup>3</sup>, para entender como o currículo é planejado e a dimensão internacional e intercultural é proposta; c) identificar de que forma a dimensão internacional e intercultural estão presentes na prática pedagógica das disciplinas responsáveis pelo ensino da língua estrangeira na escola; d) observar, no currículo informal<sup>4</sup>, quais são as ações desenvolvidas na unidade que favorecem a ampliação do olhar local para o global nas disciplinas que ensinam a língua estrangeira, bem como o contato com pessoas de diferentes nacionalidades e a interculturalidade.

Como justificativa da pesquisa, trago, inicialmente, a minha motivação pessoal. Em 2011, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, foi implantado o Currículo Mínimo. Nesse ano, foi disponibilizado apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular em seis disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia. Posteriormente, no ano seguinte, 2012, foi disponibilizado para as doze disciplinas da base nacional comum, além de Resolução de Problemas Matemáticos, Produção Textual, Conhecimentos Didáticos, Formação Complementar, Fundamentos da Educação, Laboratórios Pedagógicos, Parte Diversificada e Práticas

---

<sup>2</sup> Aline Miranda Fonseca, autora da dissertação intitulada “Agenda da Política e Gestão das Escolas Experimentais bilíngues Português-Inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro”, desenvolveu uma pesquisa com escolas bilíngues da rede pública municipal do Rio de Janeiro durante o seu mestrado.

<sup>3</sup> O currículo formal é o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. (LEASK, 2015).

<sup>4</sup> O currículo informal é o que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia, em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino. (LEASK, 2015).

Pedagógicas. Nesse período, eu já atuava como docente das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa na referida rede. Durante essa implementação, foram muitas as questões que surgiram frente aos desafios postos e aos conflitos observados e vividos no cotidiano escolar. Com o objetivo de ampliar a minha compreensão, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Na UCP, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa do professor Antonio Flavio Barbosa Moreira, “A Internacionalização do Campo do Currículo: efeitos no Brasil”. No decorrer da prática de pesquisa, fiquei muito interessada pela temática “internacionalização curricular”. Nesse período, por meio de uma reportagem da página da Secretaria de Educação do Estado do Rio, fiquei conhecendo a proposta das escolas bilíngues públicas estaduais da rede. Essa proposta também me despertou grande interesse, pois queria compreender como esse currículo foi planejado e era vivenciado nessa unidade para que os alunos aprendessem de fato uma língua estrangeira.

Escolhi como objeto de estudo o CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade, uma escola bilíngue pública que tem o Inglês como língua estrangeira foco, devido a minha formação e área de atuação profissional. Verifiquei que o Estado denominava essa modalidade de ensino como “Ensino Médio Intercultural” e que havia uma parceria dessa escola com o Consulado Geral do Estados Unidos no Rio de Janeiro e uma escola pública dos Estados Unidos, “*Prince George's County Public Schools*”, havendo, dessa forma, a dimensão intercultural e internacional na proposta. Além disso, observei, na rede estadual, que cada escola com ênfase intercultural tem um eixo temático a seguir. No caso do CIEP 117, esse eixo é a globalização. Então, relacionando a questão curricular com a leitura dos textos da prática de pesquisa com as características da escola, que me despertou grande interesse, decidi o tema da minha dissertação: a internacionalização curricular das escolas bilíngues públicas.

Assim, do segundo semestre de 2015 ao final do primeiro semestre de 2017, sob a orientação do professor Antonio Flavio, referência na temática “internacionalização curricular” no Brasil, desenvolvi a minha dissertação: “Escola Bilíngue Pública: um estudo sobre a internacionalização curricular”, que teve como objetivo principal compreender como a internacionalização curricular é pensada, planejada e vivenciada no CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade, uma das escolas estaduais públicas de ensino médio bilíngue do Estado do Rio de Janeiro, nas disciplinas de Inglês e Núcleo Linguístico. Essas disciplinas foram escolhidas por serem responsáveis pelo ensino da língua estrangeira na instituição.

Essa pesquisa realizada, durante o meu mestrado, ampliou meus conhecimentos e possibilitou leituras aprofundadas em torno de três eixos: currículo, internacionalização curricular e escola bilíngue. Além disso, durante a pesquisa do mestrado, conheci o Programa

Rio Criança Global do Município do Rio de Janeiro. Por meio desse programa, era ofertado, na época, ensino bilíngue na rede pública municipal para crianças da Educação Infantil e do 1º ao 6º do Ensino Fundamental em 10 escolas. Assim, alguns desdobramentos nesse estudo abriram caminho para a continuidade da pesquisa e me levaram a outras questões:

- Como a dimensão internacional e intercultural está presente no currículo formal e informal das disciplinas responsáveis pelo ensino da língua estrangeira das escolas bilíngues, Português-Inglês, do sistema público municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro?
- Qual concepção de escola bilíngue é adotada pelo sistema público municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro?

Dessa forma, minha pesquisa inicial levantou a necessidade de se compreender como a internacionalização curricular está presente nas escolas bilíngues Português-Inglês municipais da cidade do Rio de Janeiro. A escola bilíngue focada nesse questionamento, foi pensada por promover o ensino e aprendizagem do Inglês, que é uma língua que também está presente na parte diversificada do currículo do sistema público de ensino das escolas regulares, sendo uma língua reconhecida como importante para a inserção do sujeito em um mundo globalizado, e que tem a sua oferta obrigatória, no país, do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio.

Tendo em vista a importância da revisão da literatura, no que tange às discussões sobre a problemática da presente pesquisa, fez-se necessário um levantamento dos estudos já existentes. Para tanto, foram realizadas consultas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). As palavras-chave utilizadas no levantamento dialogaram com os principais temas e assuntos dessa pesquisa, a saber: bilíngue, internacionalização curricular e Programa Rio Criança Global. Na busca pelo termo ‘bilíngue’ encontrou-se, com maior frequência, trabalhos com foco na educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que se mostrou como uma limitação para a busca pelo termo. Ademais, como o termo é bastante usado na área de Letras e Linguística, a busca abarcou também essas áreas do conhecimento.

O primeiro levantamento, utilizando as palavras-chave acima citadas, foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES e contemplou os trabalhos de mestrado e doutorado publicados no período de 2010 a 2019, período este equivalente ao limite disponível na plataforma. O quadro 1 apresenta os resultados obtidos na pesquisa com as palavras-chave selecionadas e suas combinações.

**Quadro 1:** Levantamento CAPES.

<b>CAPES</b>		
<b>Ano de publicações: 2010 a 2019</b>		
<b>Palavras-chave/Combinações</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
Bilíngue (todas as áreas)	726	256
Bilíngue (Escolas bilíngues públicas – língua adicional)	8	0
Bilíngue (Escolas bilíngues particulares – língua adicional)	51	9
Bilíngue (Educação de Surdos)	353	90
Bilíngue (Educação Indígena)	95	38
Bilíngue (Educação em regiões de fronteira)	27	5
Bilíngue (Escolas Internacionais)	3	1
Programa Rio Criança Global	5	1
Internacionalização curricular	1	0

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo levantamento realizado foi na base de periódicos Scielo. Tal como no levantamento realizado no Banco da CAPES, a pesquisa exploratória teve como base as palavras-chave: “bilíngue”, “Programa Rio Criança Global”, “internacionalização curricular”, além de suas combinações. O filtro utilizado e mantido em todas as pesquisas teve como país de origem Brasil, a língua selecionada o Português e a área das Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, além do período estimado das publicações de 2013 a 2019, mesmo período utilizado para pesquisa na plataforma da CAPES.

Na busca pelo termo “bilíngue”, localizamos 67 trabalhos publicados. Após excluirmos o tema surdez, educação indígena, escolas de fronteira e tradução, restou apenas um. A pesquisa por “Programa Rio Criança Global” não encontrou resultados. A busca pela expressão “Internacionalização Curricular” apresentou cinco trabalhos, sendo desses um referente à área de saúde, um à de psicologia e três à de educação. No entanto, desses, apenas 2 estão relacionados à educação básica.

**Quadro 2:** Levantamento Scielo

<b>SCIELO</b>		
<b>Ano de publicações: 2010 a 2019</b>		
<b>Palavras-chave/Combinações</b>	<b>Periódicos</b>	<b>Dialogam com a temática</b>
Bilíngue	67	1
Programa Rio Criança Global	0	0
Internacionalização curricular	5	2

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa na base de dados da ANPED foi realizada em relação às reuniões de 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019 e Grupos de Trabalho (GT) 12 (Currículo) e 13 (Educação Fundamental). Essa busca se restringiu ao título dos trabalhos.

Na busca realizada nos trabalhos apresentados na 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup>, 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPED não foram encontrados resultados para os termos “bilíngue”, “Programa Rio Criança Global” e “Internacionalização Curricular”.

**Quadro 3:** Levantamento ANPED, GT 12- Currículo e GT 13 – Educação Fundamental

<b>ANPED</b>		
<b>Ano de publicações: 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019</b>		
<b>Palavras-chave/Combinações</b>	<b>Artigos</b>	<b>Dialogam com a temática</b>
Bilíngue	0	0
Programa Rio Criança Global	0	0
Internacionalização curricular	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Esse levantamento bibliográfico evidencia que pouco se avançou no estudo sobre a ampliação do ensino de língua estrangeiras no Brasil e sobre a internacionalização curricular. Além disso, expressões relacionadas com o tema da educação bilíngue pública e a internacionalização curricular estão em falta nas pesquisas, o que intencionamos complementar com a presente investigação. Dessa forma, com este trabalho, busca-se trazer contribuições para

a compreensão do processo de internacionalização curricular das escolas bilíngues públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, colaborando com os estudos no campo do currículo.

Conforme as orientações de Lüdke e André (2013), foram seguidas as etapas da pesquisa qualitativa: a observação, que consiste no contato direto do pesquisador com a realidade; a entrevista, que proporciona o aprofundamento das informações e a análise documental, que possibilita que os dados coletados sejam mais completos e complementem outras informações pertinentes à pesquisa, envolvendo o exame de documentos da escola como o currículo, a matriz curricular e o projeto político pedagógico, entre outros. Ademais, devido ao período da Pandemia da COVID-19, em que as escolas ficaram fechadas, também foram aplicados questionários via e-mail. O questionário, como a entrevista, proporciona o aprofundamento das informações. A etapa escolar analisada foi o primeiro seguimento do ensino fundamental, que compreende do 1º ao 6º ano na rede municipal do Rio de Janeiro. No primeiro capítulo, serão abordados os caminhos da pesquisa de forma mais detalhada.

Assim, a partir desse contexto, busca-se amparo teórico nos principais autores que têm fundamentado a investigação e defendido o processo de internacionalização para realização dessa pesquisa. Destacam-se entre eles: Antônio Flávio Moreira, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>5</sup>; Betty Leask<sup>6</sup>, docente da Universidade La Trobe, Austrália; Jane Knight<sup>7</sup>, do Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Ontário, no Canadá; Jos Beelen<sup>8</sup>, pesquisador e consultor de internacionalização curricular do Centro de Pesquisa Aplicada em Economia e Gestão da Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã; John K. Hudzik, professor da Universidade do Estado de Michigan, entre outros.

No entendimento teórico de educação bilíngue, esse estudo ampara-se na definição de Hamers e Blanc (2000). Já no que se refere aos modelos de educação bilíngue existentes, considera-se a classificação de Fishman e Lovas (1970). Também se ampara nos estudos de Moura (2020), Megale (2019) e Garcia (2009) na concepção de escola bilíngue.

---

5 Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor titular da Universidade Católica de Petrópolis e pesquisador 1A do CNPq. Lidera o grupo de pesquisa “A Internacionalização do Campo do Currículo: Efeitos no Brasil”.

6 Betty Leask é uma das autoras mais produtivas na área da internacionalização do currículo, docente da Universidade La Trobe, Austrália, lidera grupos de trabalho e projetos de pesquisa sobre o assunto.

7 Jane Knight é pesquisadora do Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Ontário, no Canadá, que vem estudando com profundidade esses movimentos de internacionalização da educação superior, tendo desenvolvido trabalhos em mais de 70 países com universidades, governos e agências da ONU.

8 Jos Beelen, pesquisador e consultor de internacionalização do currículo do Centro de Pesquisa Aplicada em Economia e Gestão da Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã, presidente da Comunidade de Especialistas em Internacionalização “em Casa” da Associação Europeia para a Educação Internacional (European Association for International Education - EAIE).

Ademais, do ponto de vista teórico sobre interculturalidade e suas implicações nas práticas pedagógicas, este trabalho busca amparo nos estudos de Candau (2014), Wash (2009) e Fleuri (2001, 2014). Também se procura um entendimento teórico sobre a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras nos estudos de Kramsh (2002), Byram (1997) e Mendes (2008).

Assim, esta tese está estruturada em oito capítulos, além desta introdução, reflexões finais, referências, apêndices e anexos. No primeiro capítulo, descreve-se como e deu a opção metodológica nesta dissertação, bem como os instrumentos utilizados para gerar os dados nesta pesquisa. No segundo, busca-se refletir sobre a presença da modernidade como discurso e como colonialidade no percurso histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, até os dias atuais. No terceiro, apresenta-se as concepções de bilinguismo e educação bilíngue. No quarto, busca-se refletir sobre as tensões e desafios em torno da identidade no contexto das escolas bilíngues públicas brasileiras. No quinto, aborda-se a concepção de interculturalidade na prática pedagógica com foco no ensino de línguas estrangeiras. No sexto, apresenta-se o referencial teórico que dará suporte à compreensão da internacionalização curricular. No sétimo, analisa-se o currículo planejado e, no oitavo, o currículo vivenciado, objetivando compreender o processo de internacionalização curricular na escola bilíngue pesquisada. Assim organizado, este trabalho busca trazer contribuições para a compreensão do currículo das escolas bilíngues públicas, colaborando, dessa forma, com os estudos no campo do currículo.

## 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo. Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo, que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explicá-las e interferir em sua constituição (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.71)

Descreve-se, neste capítulo, como se deu a opção metodológica nesta tese, bem como os instrumentos que foram utilizados para gerar os dados, pois “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2009, p. 14).

Seguem-se as orientações de Lüdke e André (2013) nas etapas da pesquisa qualitativa: a observação, que consiste no contato direto do pesquisador com a realidade; a entrevista, que proporciona o aprofundamento das informações, e a análise documental, que possibilita que os dados coletados sejam mais completos e complementem outras informações pertinentes à pesquisa, envolvendo o exame dos documentos da escola.

Além desses instrumentos, lança-se mão da aplicação de questionários via e-mail, única forma permitida de contato com os professores, coordenador pedagógico e diretor da unidade escolar pela SME do RJ no período da Pandemia da COVID 19.

A opção de trabalhar com a observação, a entrevista, os questionários e a análise documental são coerentes com o objetivo deste trabalho de compreender como a internacionalização curricular é planejada e vivenciada em uma escola bilíngue Português-Inglês pública da rede municipal do Rio de Janeiro. A fase escolar pesquisada foi o ensino fundamental do 1º ao 6º ano. Assim, foi possível obter-se elementos plausíveis que auxiliaram na compreensão do objeto de pesquisa.

Dessa forma, as etapas seguidas para a realização desta pesquisa foram:

01. Exploratória, que consistiu na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo: definição e delimitação do objeto, desenvolvimento teórico e metodológico, levantamento de hipóteses, escolha e a descrição dos instrumentos de operacionalização do trabalho, o cronograma de ação e os procedimentos exploratórios para a escolha da amostra qualitativa.



02. Levantamento e análise de documentos disponíveis em meio eletrônico relacionados às escolas bilíngues públicas do município do Rio de Janeiro, tais como notícias, reportagens e entrevistas publicadas em jornais e emissoras, bem como o levantamento da proposta do Programa Rio Criança Global; decretos e resoluções; Orientações Curriculares de Língua Inglesa, disponíveis na página da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.

03. Envio do projeto de pesquisa, pelo cadastro na Plataforma Brasil, para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

04. Sondagem inicial, por meio de visita à Secretaria Municipal de Educação, para diálogo informal com a Coordenadora do Núcleo de Currículo do Município do Rio de Janeiro, a fim de expor o objetivo da minha pesquisa, bem como entender melhor a proposta curricular das escolas bilíngues.

05. Sondagem inicial, por meio de visita à 9ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para diálogo informal com a responsável pela formação continuada dos professores de Inglês e acompanhamento do ensino de língua inglesa, a fim de expor o objetivo da minha pesquisa, bem como entender melhor a proposta curricular das escolas bilíngues.

06. Sondagem inicial, por meio de visita a uma escola bilíngue pública municipal da zona oeste da cidade do Rio, para conversa informal com a direção da unidade, coordenação pedagógica e professor articulador sobre a minha proposta de pesquisa e a possibilidade de realização do meu trabalho naquela unidade escolar.

07. Solicitação à Secretaria Municipal de Educação para acompanhar, durante o período de março a dezembro de 2020, o trabalho desenvolvido pelos professores de língua Inglesa no Ensino Fundamental, 1º ao 6º ano, na escola bilíngue Português-Inglês municipal localizada na zona oeste, em Campo Grande, 9ª CRE.

08. Aplicação de questionários, no período da pandemia, 2021, via e-mail, conforme o estabelecido pela Portaria E/SUBE nº 3/2020 e autorizado pela SME, para a diretora da escola, para os 5 (cinco) professores de Inglês do 1º ao 6º ano, incluindo o professor articulador, e coordenador pedagógico.

09. Pedido de Prorrogação, junto à SME do RJ, para acompanhar, durante o período de maio a setembro de 2022, o trabalho desenvolvido pelos professores de língua inglesa de forma presencial, já que não foi possível na Pandemia.

10. Observação das atividades desenvolvidas, na escola, pelos professores que ministram aulas de Inglês no Ensino Fundamental do 1º ao 6º.

11. Entrevistas com a diretora, professores de Inglês do 1º ao 6º ano, professor articulador<sup>9</sup> e coordenador pedagógico sobre o currículo, as aulas e as atividades desenvolvidas na instituição.

12. Levantamento, na unidade escolar, dos documentos: Projeto Político Pedagógico, projetos educacionais elaborados pelos docentes e orientador pedagógico, planos de aula de língua inglesa e material didático utilizado nas aulas de Inglês durante a Pandemia e após o retorno presencial.

13. Análise e tratamento do material empírico e documental, que diz respeito aos procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com as teorias que fundamentam o trabalho, subdividindo esse momento em três procedimentos: ordenação dos dados; classificação dos mesmos e a análise propriamente dita.

Foi utilizado, como apoio, um caderno de campo para o registro das observações e impressões durante o tempo de permanência na escola, além de alguns registros fotográficos. Esses registros contribuíram para tornar os aspectos observados mais fidedignos.

O universo da pesquisa foi a cidade do Rio de Janeiro. Conforme dados divulgados pelo IBGE em 2018, a cidade concentra 39% da população do estado. Além de ser o município com maior número de pessoas do estado, é o 3º mais populoso do país. De acordo com o último censo (2010) a população é de 6.320.446 habitantes, com população estimada, em 2018, de 6.688.927. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é considerado elevado: 0,799 e Produto Interno Bruto (PIB) per capita R\$ 50.690,82.

O município possui a maior rede de educação municipal da América Latina, conforme informações divulgadas na página da SME. Ela contava, em 2019, com 1.539 unidades

---

<sup>9</sup> A figura do PA nas EB apresenta uma função de intermediação entre a direção e CP e os professores de Inglês. Isso se deve ao caráter de especificidade da EB, em que os professores de Inglês estão presentes em maior número e possuem um papel a desempenhar de forma mais intensa do que nas escolas regulares, uma vez que uma carga horária de LE de cerca de 40% carrega, em si, conseqüentemente, um maior planejamento e especificidades para o ensino do idioma ofertado (FONSECA, 2018)

escolares, sendo 525 unidades de Educação Infantil, 7 Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil, 212 unidades exclusivas de Ensino Fundamental I, 223 unidades exclusivas de Ensino Fundamental II, 542 unidades com mais de uma modalidade, 4 escolas exclusivas para Educação Especial, 3 escolas exclusivas para EJA, 2 Escolas Municipais Olímpicas Cariocas – Ensino Fundamental I, e 5 Escolas Municipais Olímpicas Cariocas – Ensino Fundamental II e 28 Escolas Municipais de Aplicação Carioca - Ensino Fundamental II. O total de alunos matriculados, em 2019, é de 637.152, sendo 148.230 na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), 441.410 no Ensino Fundamental, 4.117 na Educação Especial, 20.660 em Projetos de Correção de Fluxo e 22.735 na Educação de Jovens e Adultos. Desse total de discentes, 31 % estudam em tempo integral. Os professores estão divididos em categorias: PI – professor de disciplinas específicas, tais como matemática, Português, Inglês, entre outros; PII – professores generalistas; PEI – professor de Educação Infantil e PEF – Professor de Ensino Fundamental. As duas últimas categorias são docentes cuja carga horária é de 40 horas semanais. Os PI atualmente possuem carga horária de 16 e 30 horas. Os PII possuem carga horária de 22h30min. Os docentes estão agrupados em um total de onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). O quadro a seguir ilustra o quantitativo de professores e suas respectivas categorias:

**Quadro 4-** Professores e suas respectivas categorias, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) – 2019

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de professores
Professor de Educação Infantil	22h30min	2.417
	40h	3.106
Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais	40h	3.035
Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais	40h	3.361
Professor I	16h	12.328
	30h	325
Professor II	22h30min	12.507
	40h	1.652
<b>Total de professores na rede</b>		<b>38.731</b>

Fonte: SME-RJ<sup>10</sup>

<sup>10</sup> \*Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em 11 mar 2019.

O quadro 5 abaixo é referente ao quantitativo de professores de Inglês da PCRJ até outubro de 2017:

**Quadro 5** – Professores de Inglês da PCRJ - 2017

Professor de Inglês 16h (PI)	1.539
Professor de Inglês 40h (PEF)	299
<b>Total</b>	<b>1.838</b>

Fonte: FONSECA (2018)

Todas as crianças da rede, com exceção das unidades que atendem exclusivamente Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazem parte do Programa Rio Criança Global, que ampliou o acesso ao ensino de língua estrangeira na rede da SME-RJ. Além disso o Programa, em 2013, transformou duas unidades da rede em Escolas Bilíngues (EB), todas funcionando em período integral: Escola Municipal Professor Affonso Várzea, localizada em Bonsucesso, no Complexo do Alemão e CIEP Glauber Rocha, na Pavuna. Em 2017, a rede contava com dez EB em pleno funcionamento, e, dentre as onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com exceção da 4ª, havia uma localizada em cada CRE, sendo nove EB Português-Inglês e uma Português-Espanhol. A Secretaria Municipal de Educação, em 2018, decidiu ampliar o projeto em número de escolas atendidas, na quantidade de anos de estudo a serem cobertos e no número de línguas disponíveis. Assim, passaram a funcionar 25 escolas bilíngues no município, sendo 9 para o ensino de Inglês, 12 para o ensino de Espanhol, 3 para o ensino de Alemão e 1 para o ensino de Francês. O total de alunos beneficiados pelo projeto das escolas bilíngues, em julho de 2018, era de 7.605. Todas as unidades envolvidas funcionam das 7h30 às 14h30. Assim, o quadro abaixo apresenta a relação das EB municipais:

**Quadro 6** – Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

<b>Língua Estrangeira: Português-Inglês</b>		
<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Ano de Implantação</b>
1. Escola Municipal Mestre Waldemiro	São Cristóvão	2015
2. CIEP Presidente Agostinho Neto	Humaitá	2015
3. Escola Municipal Professor Afonso Várzea	Complexo do Alemão	2013
4. CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	Marechal Hermes	2016

5. CIEP Glauber Rocha	Pavuna	2013
6. Escola Municipal Professora Dyla Sylvia De Sá	Taquara	2014
7. CIEP Mestre André	Padre Miguel	2015
8. CIEP Francisco Cavalcante Pontes De Miranda	Campo Grande	2014
9. Escola Municipal Professora Zulmira Telles Da Costa	Santa Cruz	2016
<b>Língua Estrangeira: Português-Espanhol</b>		
<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Ano de Implantação</b>
10. Escola Municipal Calouste Gulbenkian	Centro	2018
11. Escola Municipal Orsina da Fonseca	Tijuca	2018
12. Escola Municipal Bolívar	Engenho de Dentro	2018
13. Escola Municipal Anibal Freire	Olaria	2018
14. Escola Municipal Professor Carneiro Felipe	Mal. Hermes	2018
15. Escola Municipal Fernando Rodrigues da Silveira	Costa Barros	2018
16. Escola Municipal Ginásio Aleksander Henryk Laks	Anil	2018
17. Escola Municipal Rondon	Realengo	2018
18. Escola Municipal Professor Castro Rebello	Campo Grande	2018
19. Escola Municipal Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	Sepetiba	2018
20. Escola Municipal Anísio Teixeira	Jardim Guanabara	2018
21. Escola Municipal Holanda	Ilha do Governador	2015
<b>Língua Estrangeira: Português-Alemão</b>		
<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Ano de Implantação</b>
22. EM Epitácio Pessoa	Andaraí	2018
23. CIEP Oswald de Andrade	Parque Anchieta	2018
24. CIEP Darcy Ribeiro	Campo Grande	2018
<b>Língua Estrangeira: Português-Francês</b>		
<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Ano de Implantação</b>
25. EM Prof. Didia Machado Fortes	Barra da Tijuca	2018

Fonte: SME-RJ

\* Disponível em: <<http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=7697800>> Acesso em: 11 mar 2019.

A pesquisa foi realizada em uma EB Português-Inglês localizada em Campo Grande. Foi investigado do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, dando, assim, a maior abrangência possível ao estudo, considerando o tempo de duração da pesquisa em um doutorado acadêmico de forma a coletar as informações necessárias e determinantes para a pesquisa. Para a seleção da EB foi utilizado o critério da segunda língua ensinada, no caso o Inglês, pois os questionamentos que levaram ao caminho deste trabalho se deram a partir da minha pesquisa de mestrado, na qual investiguei uma escola bilíngue Português-Inglês pública estadual do Rio de Janeiro. Outro critério utilizado foi a localização. A escola fica na zona oeste, região de menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do município, marcada por significativas desigualdades sociais e realidades contrastantes. É o mais extenso e com maior contingente populacional dessa região. Campo Grande possui cerca de 330 mil habitantes. Ademais, também se levou em consideração o tempo de atuação como EB, pois a escola já teria turmas que cursaram todo o Ensino Fundamental I na modalidade bilíngue, permitindo, dessa forma, uma compreensão de todo o percurso do discente nessa etapa.

A unidade escolar municipal escolhida, que nesta pesquisa será denominada como Escola “A”, abrangia da Educação Infantil (EI) ao 9º ano do Ensino Fundamental em formato parcial (dois turnos, manhã e tarde) até o final de 2013. No ano seguinte, passou a atender somente a EI e o primeiro segmento do Ensino Fundamental (até o 6º ano). Isso se deu devido a unidade, a partir de 2014, ter de ser profundamente modificada a fim de se transformar em uma EB e sua jornada passar a ser em turno único, 7h30min às 14h30min.

A organização da escola nesse formato bilíngue é baseada em um modelo previamente desenvolvido pela gestão do PRCG. A organização curricular e do espaço das EB, conforme Fonseca (2018), levou em conta a necessidade de fazer uso de unidades escolares previamente selecionadas pelos gestores do PRCG que, em parceria com outros setores da Secretaria de Educação, contatavam o diretor das escolas selecionadas para que ali se iniciasse todo o processo de transformação do tempo e do espaço escolar. Ainda, segundo Fonseca (2018), a consulta à gestão aconteceu em todas as unidades que foram escolhidas para se tornarem EB, a fim de que todas tivessem ciência da escolha da SME-RJ.

### **1.1 Pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen, citados por Lüdke e André (2013, p. 38), tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador

com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2009), o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e analisa as estruturas e as instituições, mas entende-as como ação humana objetivada. Desta forma, “é importante trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa, que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade”. (MINAYO, DESLANDES E GOMES 2009, p. 25). Assim, esse tipo de investigação requer rigor científico, tornando-se necessários o planejamento cuidadoso, o esclarecimento sobre os procedimentos adequados para a análise do objeto de estudo e a interpretação dos dados.

O primeiro passo foi a elaboração de um projeto de pesquisa, que auxiliou no levantamento das questões e na maneira pela qual procurou-se respondê-las. O segundo passo foi o envio do projeto de pesquisa, pelo cadastro na Plataforma Brasil, para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após a aprovação do Comitê, fiz uma sondagem inicial, no segundo semestre de 2019, e solicitei à Secretaria Municipal de Educação o acompanhamento, durante o período de março a dezembro de 2020, do trabalho desenvolvido pelos professores de língua Inglesa no Ensino Fundamental, 1º ao 6º ano, na escola bilíngue municipal localizada na zona oeste, em Campo Grande, 9ª CRE.

Infelizmente, devido à Pandemia da COVID-19 e o fechamento das escolas, eu só recebi um e-mail com o posicionamento da SME sobre a minha pesquisa em julho de 2020. O meu projeto estava aprovado para execução. Entretanto, o parecer técnico, em relação à realização da pesquisa acadêmica, ora proposta por mim, destacava que, levando em consideração que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária do COVID-19 em todos os Continentes caracteriza pandemia e que estudos recentes demonstram a eficácia das medidas de afastamento social precoce para restringir a disseminação do COVID-19, reforçava-se que as Unidades Escolares encontravam-se temporariamente fechadas, e que, naquele momento, a pesquisa não poderia ser realizada. Por isso, era fundamental ter atenção à publicação do Plano de Retomada publicado em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (Ano XXXIV/Nº58/Terça-feira, 2 de junho de 2020/2ª Edição), visto o panorama descrito em que havia previsão de abertura gradual das unidades escolares a partir da fase 3. Além disso, também enfatizava que isso poderia impactar o cronograma e a metodologia da pesquisa e, assim, qualquer alteração deveria ser notificada.

Eu aguardei até novembro de 2020, mas as escolas ainda permaneciam fechadas. Preocupada com a prazo para conclusão do meu trabalho, entrei em contato com a SME para dialogar sobre as possibilidades de realização da minha pesquisa. Fui informada que diante do contexto pandêmico, as pesquisas continuavam suspensas, excetuando-se as que utilizavam “questionário via internet”, previsto na Portaria E/SUBE nº 3/2020. Assim, solicitei a aplicação de questionários, já que era a única forma de prosseguir com a minha pesquisa.

Na aplicação dos questionários, fui orientada a enviá-los para a escola aos cuidados da direção. Nesse processo, os gestores que eram responsáveis por encaminhar os questionários para os professores, o professor articulador e a coordenação pedagógica e devolvê-los para nós. Nós pesquisadores, não tínhamos contato direto com os professores por e-mail ou telefone. Dos questionários enviados para os quatro professores de Inglês, coordenadora pedagógica, diretora geral e professora articuladora, só retornaram dois: o encaminhado para a coordenadora pedagógica e a professora articuladora.

Nesse contexto, na qualificação da minha tese, os professores da minha banca sugeriram que eu tentasse prorrogar o meu período de pesquisa junto ao município do Rio de Janeiro e retornasse à escola para desenvolver a pesquisa presencialmente, para poder concluí-la com menos limitações metodológicas. Mediante à possibilidade de prorrogação da RESOLUÇÃO CEPG – Nº 06 de 29 de outubro de 2021 e a INSTRUÇÃO NORMATIVA 03/2021 do meu prazo para conclusão do doutorado, a sugestão foi acolhida por mim e meu orientador, o Prof.º Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira.

Dessa forma, em 2022, com o retorno das aulas 100% presenciais e com a vacinação de um maior número de pessoas da população, foi possível a realização da minha pesquisa de forma presencial na unidade escolar. Eu fui muito bem acolhida por todos na escola. Assim, realizei a observação e a entrevista, as quais muito contribuíram para o meu trabalho.

O contato com o campo, possibilitou contrastar as questões levantadas no projeto com a realidade em questão. Esses procedimentos ajudaram a desenhar o quadro teórico, que algumas vezes foi revisto conforme o andamento da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente ou situação que está sendo investigada. No caso desta pesquisa, foram quatro meses, entre junho e setembro, em contato direto com os gestores, coordenação pedagógica, professores, alunos e funcionários.

A abordagem qualitativa, como afirma Minayo, Deslandes e Gomes (2009), parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e



valores e de que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato.

Logo após a geração de dados, defronta-se, na pesquisa, com a difícil tarefa de selecionar os fatos mais relevantes. Essa tarefa só é realizada com êxito se o pesquisador estiver consciente dos seus fundamentos teóricos. A teoria ajuda a coerência dos dados e permite ao investigador conhecer as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la, interpretá-la e ir além de um amontoado resumido e arbitrário de acontecimentos. (BOGDAN E BIKLEN, 1994 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

## **1.2 A observação**

A observação pode ser considerada, conforme Minayo (2009), parte essencial do trabalho de campo da pesquisa qualitativa. Define-se observação como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.

O observador tem a sua identidade de pesquisador e seus objetivos revelados ao grupo pesquisado desde o início. Assim, o pesquisador pode ter acesso às diversas informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

A filosofia que fundamenta a observação é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro. No trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores “é uma virtude e uma necessidade”. (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2009, p. 70).

Porém, para realizar essa observação, é necessário um planejamento cuidadoso da pesquisa e uma preparação do observador, pois a observação precisa ser controlada e sistemática para que se torne um instrumento válido de investigação científica. Com a intenção de planejar a observação, definiu-se e delimitou-se o objeto de estudo. O foco da investigação foi a internacionalização presente no currículo planejado e vivenciado nas aulas das disciplinas de Inglês nas turmas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

A observação foi realizada nos meses de junho a setembro de 2022. Para realização da observação foi usado um caderno de campo no qual foram descritos acontecimentos, pessoas, ambiente e conversas. Os registros contribuíram para tornar os aspectos observados mais fidedignos. Organizou-se uma pasta com o material utilizado pelas professoras nas aulas, além de fotos, impressões e fatos que podiam se tornar relevantes para a pesquisa.

Por meio da observação foi possível exercitar o olhar e assim buscar compreender melhor as práticas pedagógicas, bem como a relação entre professores, professora articuladora, alunos, gestores, coordenação pedagógica e funcionários.

### **1.3 Os questionários**

Pode-se definir questionário, conforme Gil (2008), como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, temores, comportamento etc. Construir um questionário consiste, basicamente, em traduzir objetivos de pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar as informações necessárias para a investigação. Assim, segundo Gil (2008), a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas, apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Gil (2008) também destaca as vantagens do questionário, tais como: possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica; permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Além disso, também se enfatiza uma outra vantagem, o instrumento poder ser enviado por e-mail, não necessitando do contato direto do pesquisador com o entrevistado. Essa possibilidade, no período da Pandemia, foi muito importante, pois o isolamento era recomendado pela Organização Mundial da Saúde, e esse meio de pesquisa era considerado seguro para ser utilizado naquele momento.

Dessa forma, o questionário era o único instrumento permitido para investigação pela SME do Rio, conforme a Portaria E/SUBE nº3/2020, que regulava a pesquisa naquele período. Assim, como a pesquisa foi atravessada pela Pandemia, para que ela seguisse, era necessário rever os meus procedimentos metodológicos e organizar questionários. Construí questionários para enviar para o setor de pesquisa da prefeitura do Rio para aprovação. Logo após a aprovação fui orientada a entrar em contato com a diretora da escola para encaminhá-los. Ela, no período, janeiro de 2021, encontrava-se afastada devido ao COVID-19, assim, quem me atendeu, por telefone, foi a diretora adjunta da unidade escolar. Ela me informou o e-mail da escola para que eu enviasse os questionários para serem aplicados para a diretora, os 5 professores do 1º ao

6º ano de Inglês, incluindo a professora articuladora, e coordenadora pedagógica. Logo em seguida eu encaminhei os questionários.

Foram organizados questionários para os quatro professores de Inglês do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, professora articuladora, coordenadora pedagógica e diretora geral sobre sua formação e experiência com a educação bilíngue, o desenvolvimento da proposta curricular, a ampliação do olhar do aluno do local para o global, o planejamento, a tecnologia de informação e comunicação como instrumento pedagógico, as trocas interculturais, os desafios enfrentados e os resultados do trabalho desenvolvido na escola.

Não se pretendeu, neste trabalho, aplicar uma metodologia para a análise dos questionários e diálogos simplesmente, mas sim, compreender o que havia por trás das respostas, tendo em vista que, segundo Moraes (2003, p. 192), “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

Entretanto, mesmo depois de entrar em contato várias vezes com a escola, eu recebi apenas dois questionários respondidos, o enviado para a coordenadora pedagógica e o encaminhado para professora articuladora.

Nesse contexto, estar na escola, era essencial para conseguir alcançar o objetivo pretendido pela pesquisa. Assim, eu pedi prorrogação do prazo de pesquisa junto ao município do Rio de Janeiro e, sequencialmente, pedi prorrogação do prazo para defesa da tese, junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro, amparada pela Resolução CEPEG – Nº 06 de 29 de outubro de 2021 e pela Instrução Normativa 03/2021, para realizar as entrevistas e observações, presencialmente. As minhas solicitações foram atendidas. Dessa forma, estar na escola, nos meses de junho a setembro, foi muito importante para que eu concluísse a pesquisa com menos limitações metodológicas e conseguisse alcançar os objetivos pretendidos.

#### **1.4 As entrevistas**

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Ela tem o objetivo de construir informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagem, pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. A entrevista refere-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2009).

Apresenta a vantagem de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Permite

correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Porém, é preciso conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Assim, para orientar a entrevista, elaborou-se, previamente, um roteiro. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Entrevistei os 04 (quatro) professores de Inglês do 1º ao 6º ano. No total a escola possui 6 professores de Inglês mais uma professora articuladora. No momento da pesquisa, uma professora estava de licença e uma outra lecionava apenas na Educação Infantil. Entrevistei os em momentos distintos, durante as visitas à unidade. Foram feitas perguntas para os docentes sobre a formação e a experiência com a educação bilíngue, o desenvolvimento da proposta curricular, a ampliação do olhar do aluno do local para o global, o planejamento, o material didático, a tecnologia de informação e comunicação como instrumento pedagógico, as trocas interculturais, os desafios enfrentados antes, durante e após a Pandemia.

Durante a pesquisa, também entrevistei a diretora geral da escola, busquei saber sobre sua formação, atuação profissional na unidade escolar e compreender como era desenvolvida a proposta curricular, bem como quais eram os principais desafios enfrentados no cotidiano e o ponto forte da unidade.

Na pesquisa, procurei enxergar, com as leituras das entrevistas, não somente o óbvio explicitado pelos sujeitos entrevistados, mas as subjetividades presentes, na medida em que transcorria o desenvolvimento da pesquisa de campo. Não se pretendeu, neste trabalho, aplicar uma metodologia para a análise das transcrições simplesmente, mas sim, compreender o que havia por trás dos depoimentos gerados pelos entrevistados, tendo em vista que, segundo Moraes (2003, p. 192), “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

### **1.5 Análise documental**

A análise documental é uma técnica importante em uma pesquisa qualitativa que, articulada à realização e análise de entrevistas, possibilita que dados sejam construídos. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Segundo Caulley (1981), citado por Lüdke e André (2013, p. 45), a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Conforme as autoras, os documentos constituem uma fonte rica e estável, podendo ser consultados várias vezes. Trata-se de um recurso do qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, uma fonte natural de informação, que nunca deve ser desprezada, quaisquer que sejam os outros métodos escolhidos.

Assim, com o objetivo de auxiliar a investigação, utilizou-se a análise documental em busca de pistas capazes de fornecer informações importantes para a pesquisa. Os documentos selecionados para análise foram: o Programa Rio Criança Global, o Plano Estratégico e Plano Plurianual dos governos de Eduardo Paes e Marcelo Crivella; o material didático utilizado nas aulas da disciplina de Inglês; o Currículo Carioca 2020; a Matriz Curricular da parte diversificada – Língua Inglesa- das escolas bilíngues; a Priorização Curricular 2022; o Projeto Político Pedagógico da unidade; projetos educacionais elaborados pelos docentes da unidade e coordenadora pedagógica; notícias, reportagens e entrevistas publicadas em jornais.

A leitura das notícias, reportagens e entrevistas publicadas em jornais e a proposta do Programa Rio Criança Global auxiliaram na compreensão de como foi planejada, inicialmente, essa proposta.

A partir da leitura dos documentos oficiais, como o projeto político pedagógico da escola, foi possível obter informações sobre o percurso histórico, seu funcionamento, sua estrutura organizacional, a fundamentação teórica e filosófica do programa, além do perfil dos docentes, funcionários, discentes e comunidade atendida pela escola.

O Currículo, a Matriz Curricular, a Priorização Curricular e as Atividades de Inglês, além do material didático e projetos docentes, foram analisados, buscando compreender como se davam as práticas pedagógicas das disciplinas de Língua Inglesa. A análise de documentos foi essencial para complementar as informações obtidas por meio de outros métodos, ajudando a encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo.

## 2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO POR MEIO DA CONCEPÇÃO DE MODERNIDADE COMO DISCURSO E COLONIALIDADE

O significado surge não das coisas em si - a "realidade" - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos. (HALL,1997, p. 15)

Início, este capítulo, citando Hall para enfatizar a importância do discurso na construção dos sentidos que constituem a nossa sociedade, a nossa realidade. Nessa concepção, verifica-se que o termo discurso se refere tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, segundo Hall (1997), que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo.

Ademais, argumento, conforme Souza Pinto e Mignolo que a

(1) que modernidade não é o desenrolar ontológico de uma história universal, mas sim a interpretação de certos eventos por atores e instituições que se viam e se veem como estando no centro da Terra e no presente de um tempo universal; (2) que essa interpretação é local e regionalmente condicionada, é europeia ocidental, embora se apresente como universal e global; ou seja, a enunciação é local em que pese o enunciado ser global; (3) que, por trás de um discurso triunfalista, a modernidade esconde os horrores que a constituem: a colonialidade; essa é a razão mesma por que entendemos que modernidade não pode ser compreendida sem colonialidade e que a colonialidade não pode ser superada pela modernidade; e (4) que a essa retórica de salvação da humanidade e suas expressões mais recentes – desenvolvimento e globalismo , articulada por agentes e instituições que controlam a produção do conhecimento e traduzem os próprios privilégios em promessas para o resto do mundo, assim como o projeto de dominação cultural, econômica e política que ela promove, especialmente a partir da segunda década do século 20 vêm apresentando sinais de enfraquecimento, na mesma proporção em que discursos e projetos dissidentes de re-existência, entre os quais a opção decolonial, baseada na qual formulamos nosso argumento, vêm ganhando força.(DE SOUZA PINTO; MAGNOLO, 2015)

Assim, a partir desses conceitos, por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico, este presente capítulo tem o objetivo de refletir sobre a presença da modernidade como discurso e como colonialidade no percurso histórico do ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil, até os dias atuais. Dessa forma, na próxima seção será realizada a análise proposta.

## **2.1 O contexto histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil e a modernidade como discurso e como colonialidade**

Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3.000.000 habitantes divididos entre 1.000 povos diferentes, sendo que aproximadamente 2.000.000 estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 no interior. Havia mais de 1.500 línguas indígenas faladas no território. A língua portuguesa chegou ao país juntamente com os colonizadores europeus, no século XVI. Entretanto, o ensino formal do Português, no Brasil, só se tornou efetivo a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas, os quais foram os fundadores dos primeiros colégios do Brasil colonial. (SILVA, 2014). Nesse momento, houve o encontro de três línguas no Brasil Colônia: a língua geral (tupi), a língua portuguesa e o latim. As duas primeiras mantinham uma relação bastante próxima, já que os Jesuítas as utilizavam para a catequese. A terceira possuía um espaço mais restrito somente aos seminários e liturgias (ALMEIDA FILHO, 2010).

A ordem religiosa jesuítica no Brasil reinou durante 210 anos, de 1549 a 1759, neste último ano a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil pelo Marquês de Pombal. Este, instituiu o Português como língua única e formalizou pequenas mudanças no cenário das línguas: a inserção do ensino das línguas vivas<sup>11</sup> em detrimento as línguas clássicas, isto com a finalidade de estreitar as relações comerciais. (DE SOUZA PINTO; MIGNOLO, 2015)

A primeira peça legislativa pombalina referente ao ensino de línguas é a Lei do Diretório, expedida em 03 de maio de 1757 e confirmada pelo Alvará de 27 de agosto de 1758, que estendeu os efeitos da lei, que antes era restrita ao Estado do Grão Pará e Maranhão, para todas as colônias de Portugal. Nesse que, segundo Oliveira et al. (2010), talvez seja um dos mais importantes documentos de política linguística do século XVIII, pela sua extensão e riqueza de informações históricas, pois estão presentes os principais aspectos da legislação pombalina: a construção discursiva da noção de uma Europa polida e civilizada, que se contrapõe ao suposto atraso da administração temporal e da pedagogia dos jesuítas; o regalismo, que se apresenta como uma paradoxal união entre a sociedade civil, o Estado absolutista e a fé cristã; a moderna pedagogia, da qual um dos traços principais é a suavidade do método, em contraste com os castigos e rigores do ensino tradicional; e a autoconsciência histórica, que se desdobra na invenção de uma tradição do povo lusitano, remontando, assim, aos tempos das grandes navegações do século XVI. O último aspecto deve ser considerado o

---

<sup>11</sup> Identificava-se como línguas vivas aquelas que apresentavam circulação e uso no mundo à época, tais como o Francês, o italiano e o Inglês, também nomeadas línguas modernas.

mais importante, pois é através dele que serão construídas as bases para a formalização do discurso nacionalista Português, por meio da ideia de nação e de identidade nacional (NAN, 2007; ANDERSON, 2008 apud OLIVEIRA, 2010).

O terceiro parágrafo da peça, segundo Oliveira et al. (2010), estabelecia os dois principais objetivos do Diretor<sup>12</sup>: “cristianizar e civilizar”. Quanto ao primeiro objetivo, cristianização, ficaria sob a responsabilidade do “Prelado da Diocese”, por se tratar de matéria meramente espiritual. Já com relação ao segundo objetivo, “civilidade” dos índios, que ficaria sob a competência exclusiva dos Diretores, a primeira medida a ser tomada era o estabelecimento da obrigatoriedade do uso da “Língua do Príncipe”.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Língua do Príncipe, observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prodente, e solido systema, nesta Conquista, se praticou tanto pelo contrario, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Língua, que chamado geral: invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os Índios de todos aquelles meios, que se podião civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conservarão. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem às Escolas e todos aquelles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada Geral; mas unicamente da Portugueza, na forma que sua Magestade tem recomendado repetidas Ordens, que até agora se não observarão com total ruina espiritual e Temporal do Estado.(PORTUGAL, 1830, p. 508-509 apud OLIVEIRA et al., 2010, p. 53-54)

Oliveira e Corrêa (2009) observam que o texto do parágrafo acima transcrito apresenta dois movimentos. O primeiro diz respeito ao conceito iluminista de “nação polida”, ou civilizada, na medida em que denuncia a vontade do legislador de colocar o reino de Portugal na condição de uma nação, tal como as “demais Nações polidas do mundo. Desse modo, o Estado teria que se valer de uma Língua Nacional, a Língua do Príncipe”, para se afirmar perante os outros- as demais nações e os povos conquistados- construindo uma identidade.

---

<sup>12</sup> O Marquês de Pombal, ao mesmo tempo expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, suprimindo as escolas e colégios jesuítas de Portugal e de todas as colônias; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.



A partir dos estudos de Souza Pinto e Mignolo (2015), verifica-se que a modernidade e seus correlatos – civilidade, desenvolvimento, democracia e direitos humanos – são narrativas articuladas a partir das experiências históricas e locais de diferentes povos europeus, ainda que se apresentem como verdades objetivas, “naturais”, universais, comuns a todos os povos que habitam o planeta. A começar com o Renascimento e culminando com o Iluminismo, os europeus passaram a se ver como sendo o centro do mundo e o clímax da evolução humana, como observamos na Lei do Diretório, expedida em 03 de maio de 1757 e na Carta de Lei de 7 de março de 1761, que impõe o ensino de língua portuguesa no país.

O segundo movimento refere-se ao obstáculo que teria de ser enfrentado para a imposição da língua portuguesa: a “língua geral”. Para o legislador, tratava-se de uma invenção “verdadeiramente abominável e diabólica” dos jesuítas, para fazer com que os índios fossem privados da civilização e permanecessem rústicos e bárbaros.

Os demais parágrafos – do dezoito ao noventa e cinco- são dedicados à cultura – significando agricultura, e ao comércio. A lei ainda apresenta uma detalhada regulamentação da coleta dos dízimos e fomenta a introdução de brancos nas povoações, para a legitimação da mestiçagem – entre brancos e índios apenas – e o aumento da população civil. (OLIVEIRA et al., 2010).

Esse período histórico analisado acima, rememora-me um trecho da obra o “Triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani, como língua oficial e nacional do povo brasileiro. O suplicante, deixando de parte os argumentos históricos que militam em favor de sua ideia, pede vênias para lembrar que a língua é a mais alta manifestação da inteligência de um povo, é a sua criação mais viva e original; e, portanto, a emancipação política do país requer como complemento e consequência a sua emancipação idiomática. Demais, Senhores Congressistas, o tupi-guarani, língua originalíssima, aglutinante, é verdade, mas a que o polissintetismo dá múltiplas feições de riqueza, é a única capaz de traduzir as nossas belezas, de pôr-nos em relação com a nossa natureza e adaptar-se perfeitamente aos nossos órgãos vocais e cerebrais, por ser criação de povos que aqui viveram e ainda vivem, portanto possuidores da organização fisiológica e psicológica para que tendemos, evitando-se dessa forma as estéreis controvérsias

gramaticais, oriundas de uma difícil adaptação de uma língua de outra região à nossa organização cerebral e ao nosso aparelho vocal. (p. 25 e 26)

O personagem Policarpo Quaresma argumenta que “o Português é uma língua emprestada” e “o tupi-guarani é a língua originalíssima”, “a única capaz de traduzir as nossas belezas, de pôr-nos em relação com a nossa natureza. Portanto, somente as línguas faladas pelos índios poderiam significar o contexto brasileiro com as suas cores locais, pois os mesmos, como nativos da terra, conheciam todas as peculiaridades do lugar e possuíam uma cultura própria, um modo de viver que era significado por meio de uma linguagem desenvolvida naturalmente para significar esse mundo. Destaco, assim, que o significado surge não das coisas em si - a "realidade" - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos. (HALL,1997, p. 15). Assim, com essa imposição do uso da língua estrangeira do colonizador, os índios viram-se obrigados a significar o seu mundo por meio de uma língua pensada para significar um outro mundo, totalmente desconhecido por ele, os sons dessa língua também não eram os mesmos das deles. Como com essa imposição, nomear peixes e aves, entre tantas outras coisas que só aqui existiam? Uma difícil adaptação!

Dessa forma, o discurso que se tornou o fundamento histórico do que mais recentemente tem sido narrado e celebrado como modernidade, homogeneizou as grandes civilizações indígenas em barbáricos índios. Como evidenciamos com o trecho acima da primeira peça legislativa pombalina referente ao ensino de línguas. Portugal, sob a justificativa de livrar os povos indígenas da barbaridade dos seus costumes, lhes impôs a língua portuguesa com o objetivo de os cristianizar, civilizar e explorar, mudando a sua forma de significar o mundo, lhes influenciando com o seu discurso e as suas convenientes ditas verdades. Assim, o Português foi a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil. Essa afirmação se ampara no entendimento que língua estrangeira é "um idioma não falado pela população de um determinado local/ região ou país e que os índios, habitantes originários deste país- que não devem ser invisibilizados-, não falavam o Português.

Ainda sob o ministério pombalino, as línguas estrangeiras modernas francesa, italiana e inglesa foram pela primeira vez objeto de legislação, conforme Oliveira et al. (2010), sendo seu conhecimento indicado e depois exigido nos estabelecimentos destinados à instrução militar, a exemplo do que ser observados na Carta de Lei de 7 de março de 1761, com a qual foram publicados os Estatutos do Real Colégio dos Nobres. O Plano de Estudos da nova instituição trazia novidades, pois além das matérias usuais do ensino de Humanidades (latim, grego,

retórica, filosofia, teologia), estavam presentes alguns elementos das matemáticas, astronomia e física, e se achava recomendado o estudo das línguas francesa, italiana e inglesa.

Tal como ocorreu em Portugal, no período pombalino, as línguas estrangeiras, no Brasil, acompanharam o processo de institucionalização dos estudos matemáticos, representados principalmente pelas Academias Militares, centros formadores de um setor da sociedade civil, ou da elite local, que excluía todos os que não fossem “vassalos”, e depois “cidadãos”, isto é, os escravos e os homens livres e despossuídos. Seu estudo, da mesma forma, se achava justificado como meio de acesso às “Ciências Matemáticas”, pela tradução de obras e autores que não mais as escrevem em Latim, mas nos idiomas de suas respectivas nações. Desse modo, não é por acaso que a criação das primeiras cadeiras públicas de Inglês e Francês no Brasil, 1809, é declarada no mesmo documento em que a Mesa do Desembargo do Paço dá provimento a uma cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria, assim como não é de estranhar que o Colégio e Academias Militares e de Marinha, em Portugal e no Brasil, sejam as primeiras instituições responsáveis pela inserção em seus currículos das línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2009, p. 159-160)

Nesse contexto, no preâmbulo da lei, estão presentes, segundo Oliveira et al. (2010), todos aqueles elementos característicos da legislação pombalina: a associação entre o bem espiritual e a felicidade temporal dos Estados”, proporcionando “a propagação da fé, e aumento da Igreja Católica; e para o serviço dos soberanos, e utilidade pública dos povos”; a autoconsciência histórica, que se confunde com a invenção da tradição de grandes reis protetores das ciências e da instrução, tais como o Infante Dom Henrique, Dom Manuel e D. João III, este responsável pela fundação, na cidade de Coimbra; o conceito de nação, relacionado à ideia de uma Europa polida ou civilizada; e a apresentação dos jesuítas como causadores da decadência econômica e cultural da “nação portuguesa”. (PORTUGAL, 1830, p. 773-775 apud OLIVEIRA et al. 2010).

Assim, verifica-se, conforme de Souza Pinto e Mignolo (2015), que a invenção dessa história territorial justificou a supressão e até mesmo o genocídio de outras territorialidades e memórias em nome do renascimento e da salvação. Nesse discurso, italianos, espanhóis e portugueses, a partir do Renascimento, e holandeses, britânicos, franceses e alemães, desde o Iluminismo, representam sua visão de mundo como sendo a visão de todo mundo; sua cultura, literatura, arte, filosofia, ciência, forma de organização econômica e política como sendo universais. Dessa forma, os não europeus, “não ocidentais” são totalmente excluídos do diálogo, se quer são considerados “outros” propriamente dito; ao contrário, são dessubjetivados, reduzidos a meros objetos de estudo, dominação e exploração. Mais: não apenas nega a

participação de não europeus em sua articulação dialógica, por não os considerar sujeitos, o discurso europeu suprime todo e qualquer outro discurso.

Posteriormente, no Decreto de 22 de junho de 1809, o Príncipe Regente de Portugal decreta a criação de duas escolas de Língua Estrangeira (LE), uma de Francês e outra de Inglês. O aprendizado do Francês foi valorizado pelas classes de prestígio, e muitos filhos da aristocracia rural prosseguiram seus estudos na França. A partir da República, aumentou gradualmente o interesse pelo Inglês.

Contudo, durante a República, o currículo escolar se flexibilizou e, como consequência, a carga horária dedicada ao ensino de LE se reduziu consideravelmente. De acordo com Leffa (1999, p.6):

Durante a República, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, notas e uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o Inglês e Alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo.

Com o passar dos anos, já na década de 1930, com a previsão da Segunda Guerra Mundial, o ensino do Inglês voltou a se fortalecer e a ser reconhecido. O que até o século XIX era tido como um idioma direcionado apenas para capacitação de brasileiros para suprir a demanda do mercado de trabalho voltado para as relações comerciais internacionais, especialmente com a Inglaterra, ganhou clara notoriedade, sobretudo no período durante e pós-guerras mundiais, no qual houve o fortalecimento do Inglês americano. (FONSECA, 2018).

Em 1931, a reforma realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, Ministério recém-criado pelo então presidente Getúlio Vargas, promoveu mudanças no ensino de LE ao reduzir a presença do latim na grade curricular priorizando LE modernas, como o Inglês. O ensino do Alemão passara a ser facultativo e o italiano foi suprimido da grade curricular. A escolha dos idiomas a terem sua carga horária reduzida, suprimida ou aumentada demonstra a relevância que cada uma dessas LE possuía no cenário geopolítico daquele momento histórico. (FONSECA, 2018)

A Constituição Federal de 1934 trouxe a política de equiparação entre escolas públicas e escolas privadas: ambas passaram a ser consideradas oficiais, o que favoreceu a considerável expansão do ensino secundário privado entre 1930 e 1940. Essa expansão e equiparação precisou levar em conta o Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidou as

disposições sobre a organização do ensino secundário, reconhecendo como instituições oficiais secundárias o Colégio Pedro II e estabelecimentos sob regime de inspeção oficial que oferecessem cursos fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). No que diz respeito às LE, o curso fundamental ofereceria Francês da primeira à quarta série, Inglês na segunda, terceira e quarta séries e Alemão como disciplina facultativa na 5ª série. O latim ficou reduzido a quarta e quinta séries. Já no curso complementar, o latim seria obrigatório nos dois anos de preparação para candidatos a uma vaga em curso jurídico na universidade. Alemão ou Inglês seriam LE obrigatórias para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia (ROMANELLI, 2002).

A presença crescente do ensino das LE modernas a partir da Constituição Federal de 1934, em especial do Alemão, Francês e, principalmente, do Inglês, ocorre quase que simultaneamente à redução na oferta do latim. Seria possível afirmar, conforme Fonseca (2018) que o caráter desenvolvimentista do período direcionado para a modernização do país que seguia o modelo norte-americano e europeu pode ter sido responsável pelo incentivo ao ensino de línguas modernas em detrimento das línguas clássicas.

É também durante os anos de 1930 que surgem os primeiros cursos livres de idiomas do Brasil. Com a Grã-Bretanha perdendo sua posição de primeira potência mundial para os Estados Unidos, a estratégia sugerida pelo embaixador britânico no Brasil, Sir William Seeds, para proteger os interesses britânicos no país, foi a criação de uma instituição que visasse aproximar os dois países. É inaugurada, então, em 1934, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, cujo objetivo seria ampliar o ensino da língua inglesa e de suas quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler) e também expandir o conhecimento das culturas, tradições e ideais de outros povos. Além disso, vale ressaltar, conforme Fonseca (2018), que o fato de a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa iniciar suas atividades no Rio de Janeiro evidencia a autoridade da nação britânica que se pretendia consolidar de forma ainda mais marcante nesse território, àquela época, capital da República.

No entanto, em 1938, foi inaugurada em São Paulo a União Cultural Brasil-Estados Unidos. A criação da União Cultural Brasil-Estados Unidos visava aproximar os universitários dos dois grandes países.

Essa dominação por meio cultural vai além dos mapas; a dispersão de uma língua por um determinado território em substituição ou detrimento de outro idioma já soberano transparece o caráter de disputa de poder local. Para ilustrar, é possível notarmos que vários países que foram colônias herdaram o idioma de seus colonizadores, tal como o Brasil herdou o Português e o Inglês é língua oficial em países que foram colônias inglesas, como a África do

Sul. A geopolítica linguística, no entanto, vai além da relação colonizador-colonizado; ela surge como forma de dominação política, econômica e cultural. O Inglês, já no período que compreende os anos 1930-1945 era considerado uma LE de prestígio e ascensão, o que pode ser traduzido por alguns fatores conforme Fonseca (2018):

1) o poder exercido pelos Estados Unidos no cenário mundial; 2) a invencibilidade inglesa nas duas grandes guerras mundiais colocaria a língua inglesa em um patamar de idioma imbatível; 3) a posição alcançada pelos Estados Unidos na II Guerra Mundial interrompe a difusão em grande escala de idiomas como o Alemão e, em menor escala, o Francês. Esta última LE ainda manteve posição de considerável importância a despeito de suas perdas geopolíticas. No Brasil, a dominação cultural e econômica exercida através da geopolítica linguística de uma LE em detrimento de outra fica evidente durante a Reforma Capanema de 1942, em que o Alemão é retirado da grade curricular enquanto o Francês e o Inglês foram acrescentados aos dois ciclos do ensino secundário juntamente ao ensino do latim, apesar de uma carga horária já bem reduzida.

Após a II Guerra Mundial, os EUA realizaram uma intensa campanha midiática acerca de aspectos de sua cultura e estilo de vida. Com isso, no Brasil, ficou estabelecido um verdadeiro imperialismo linguístico, que traduz a relação hegemônica que o Inglês passou a exercer:

Se a geopolítica pode ser definida como a análise das rivalidades de poder sobre um determinado território, fica claro que as línguas são o reflexo das relações de força. Com efeito, aquele que se exprime em sua língua materna desfruta uma séria vantagem sobre aquele que é obrigado a se exprimir em uma língua que lhe é estranha. Uma língua é “imperial” quando imposta a outros povos para a subsistência dos quais ela é indispensável. A área geográfica da utilização dessa língua não poderia ser indiferente. Disso decorre que as línguas de grande difusão desempenham um papel político de destaque e imprimem seus traços característicos a uma civilização. Disso ainda decorre que essas línguas refletem o poder dos Estados que as utilizam. A localização de uma língua, seu peso político são referências bastante úteis para analisar as razões e os limites do poder dos Estados (BRETON, 2005, p. 22-23).

O Inglês como LE de dominação, cultural e política, vai se tornando universal por ser considerada a língua do progresso e da liberdade, tal como a própria Constituição dos Estados Unidos (1787) atesta.

*We the People of the United States, in Order to form a more perfect Union, establish Justice, insure domestic Tranquility, provide for the common defence, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America.*

Rajagopalan<sup>13</sup> (2013, p.144) afirma que:

Toda linguagem é notória e indissociavelmente política; ela é uma forma de influência entre e sobre os povos do mundo inteiro. Ensinar/aprender uma língua é uma forma de mantê-la viva e enraizá-la como integrante de uma cultura e de se obter influências sobre outras culturas e economias.

Conforme Fonseca (2018) argumenta, a liberdade transmitida no discurso dos países falantes de língua inglesa em questões comportamentais e culturais de seus povos e em sua Constituição, na indústria cultural<sup>14</sup> e em sua trajetória científica e econômica, fizeram com que o Inglês se tornasse a LE de comunicação entre grande parte dos povos e estivesse um pouco presente em todos os países do mundo, sobretudo em países europeus, dependentes economicamente dos Estados Unidos.

No Brasil da década de 1940, o poder da língua inglesa pode ser claramente identificado na forma de políticas educacionais que inseriram o Inglês de forma mais incisiva nas escolas a partir da gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas. Por meio da Lei orgânica do ensino secundário (Decreto-Lei N. 4.244, de 9 de abril de 1942), também conhecida como Reforma Capanema, foi instituída uma série de modificações no sistema educacional de 1931, com especial enfoque no ensino secundário. Enquanto que o ensino primário deveria “dar os elementos essenciais da educação patriótica” (BRASIL, 1942), o ensino secundário teria como finalidade:

- Art. 1º (...):
1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
  2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
  3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

A justificativa para o ensino de LE vivas estaria baseada na própria ascensão do Inglês em detrimento da língua nacional, considerada proveniente de um país de poucos recursos culturais, uma clara argumentação baseada na implantação hegemônica da cultura de países de língua inglesa conforme reforçado por Breton (2005) e Rajagopalan (2013). A ênfase dada à

---

<sup>13</sup> Kanavillil Rajagopalan é um linguista indiano naturalizado brasileiro, professor titular da Universidade Estadual de Campinas por mais de trinta anos.

<sup>14</sup> Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural é uma forma de se fazer cultura, seguindo o raciocínio da produção cultural padronizada para as massas, oriunda dos países industriais liberais e “é neles que triunfam todos os seus meios característicos, sobretudo o cinema, o rádio, o jazz e as revistas” (p.7).

escassez de recursos culturais demonstra quão decisiva foi a entrada da indústria cultural de países de língua inglesa, em especial norte-americana, bem como a conservação do Francês como língua falada pela elite culta brasileira.

Desde a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no governo de João Goulart, quando foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que definia e regularizava o sistema de educação brasileiro com bases presentes na Constituição, os Conselhos Estaduais de Educação assumiram a responsabilidade sobre o ensino das línguas estrangeiras, e a partir de então o latim foi sendo retirado dos currículos, o Francês teve a carga horária diminuída ou retirada e o Inglês não teve alterações significativas em termos de carga horária. A maior mudança se deu na reorganização curricular que colocou as línguas estrangeiras fora do núcleo comum de disciplinas, classificando-as como disciplinas complementares ou optativas, vinculando a oferta às condições de ensino. (RODRIGUES, 2005, p. 20)

Em 1971 a Lei 5692, instituída no período da ditadura militar, no governo de Emílio Garrastazu Médici, reduziu a carga horária das disciplinas de formação geral, o que causou impacto no ensino de Línguas Estrangeiras, diminuindo o espaço de cada uma, causando a exclusão de algumas do currículo escolar. O Inglês foi ganhando prevalência, geralmente como a única língua estrangeira oferecida, embora também sua carga horária tenha sido reduzida para abrir espaço à formação profissionalizante regulamentada nessa mesma lei.

A reiteração da vinculação entre oferta e condições de ensino serviu como justificativa para a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no 1º grau. Além disso, o reconhecimento da função educativa e do caráter formativo do ensino de línguas estrangeiras modernas passou por um processo de perda de *status*, uma vez que se tratava de um componente curricular com restrições relativas à oferta e à eficiência de seu ensino. (RODRIGUES, 2005, p.20)

Até esse período, segundo Fonseca (2018), foi possível concluir que o ensino de Inglês como LE e sua presença no currículo escolar atuou similarmente ao papel do currículo escolar em si, ou seja, é uma relação de dominação ideológica simultaneamente à exigência por emancipação através do conhecimento de uma LE, o que fica claro quando da demanda por sua inserção na rotina escolar. Saviani (2005, p. 14) descreve a função da escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. A sistematização do saber de uma LE, seja ela devido a uma necessidade de inserção de conhecimentos a uma elite culta e letrada se mostrará permanente no cotidiano escolar e nas políticas educacionais



posteriores. A elite tem acesso a um estudo de idiomas que vai além da LE de caráter instrumental (leitura e escrita) para que seja possível se comunicar em viagens e compreender os produtos da indústria cultural enquanto os demais aprendem determinadas habilidades por serem fundamentais para formar uma força de trabalho produtiva que esteja em conformidade com as demandas empresariais vigentes.

O papel da LE, em especial o Inglês, se mostra contraditório durante todo o seu percurso: requer seu acesso universal a fim de expandir a dominação cultural norte-americana; no entanto nem sempre é pré-requisito para a força de trabalho em formação, portanto eventualmente acaba por ser suprimida da grade curricular. Outro viés que precisa ser levado em conta é a segmentação da indústria cultural por classes sociais: determinados produtos são direcionados a grupos sociais específicos, que se reconhecem conforme suas escolhas, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 15). Esse direcionamento do consumo influencia também o ensino de idiomas.

O período que compreende os anos anteriores à década de 1990, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 104-105), foram marcados pelos debates que objetivavam a redemocratização do país e a elaboração da Constituição Federal de 1988, que ocorreram contemporaneamente às demandas da nova ordem mundial do capital, causando uma reorganização nos sistemas educacionais. No âmbito internacional, os países considerados menos desenvolvidos economicamente passariam a se adequar aos pré-requisitos estabelecidos pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial<sup>15</sup>, UNESCO<sup>16</sup> e OCDE<sup>17</sup>, impactando diretamente nas políticas educacionais. Nesse cenário de internacionalização das políticas educacionais, “o Inglês se impõe como *língua franca* das instituições internacionais” (GADRIOT-RENARD, 2004, p. 27), bem como figura nas transformações curriculares nacionais.

---

<sup>15</sup> Banco Mundial é uma agência financeira internacional pertencente ao Sistema das Nações Unidas e criada no ano de 1944 para auxiliar as economias destruídas pela Segunda Guerra Mundial. A sua sede fica na capital dos Estados Unidos, Washington. Contando atualmente com 189 membros, o Banco Mundial é responsável pela oferta de empréstimos a países emergentes com o propósito de acelerar o seu crescimento e desenvolvimento. É responsável ainda pelo auxílio técnico e em questões relacionadas a políticas econômicas.

<sup>16</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

<sup>17</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização composta por países-membros e conta com a participação de parceiros estratégicos como o Brasil. Essa organização dedica-se ao desenvolvimento econômico, por meio de reuniões em que são discutidas políticas públicas e econômicas que possam orientar as nações.

A influência do Banco Mundial sobre a educação em diferentes países teve início por volta da década de 1970, quando se tornou um dos maiores financiadores dos países periféricos durante a crise do capitalismo iniciada àquela década. Com isso, o Banco Mundial passou a exercer grande influência, controlando os países financiados que tomaram empréstimos acima de sua capacidade de pagamento. São 176 países que formam uma espécie de "sociedade", sendo que 5 deles definem suas políticas: Japão, EUA, França, Alemanha e Reino Unido. Os EUA têm maior participação, 20% e também possuem poder de veto e a presidência. Diversos países recebem financiamentos do Banco, dentre eles o Brasil.

A partir dos anos 1980, o órgão adotou a política de atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho, assegurando que o interesse do empresariado pela educação de qualidade se deve ao interesse por uma força de trabalho qualificada para atuar nacional e internacionalmente. Além disso, a escola deveria estar em constante adequação às necessidades do mercado, se tornando um espaço aberto para a participação direta de produtos e serviços oriundos do capital privado.

Nesse cenário, de acordo com Spring (2014), as políticas educacionais globais têm como “objetivo educar e moldar o comportamento humano para o ambiente do trabalho corporativo” (p. 2), estabelecendo um vínculo estreito entre educação e desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, os governos de diferentes países, especialmente os do Sul global, estabelecem seus objetivos educacionais de forma a estimular e promover a participação cada vez mais qualificada de seu capital humano na força de trabalho, seja para supostamente aumentar seu crescimento interno, seja para atender às demandas do mercado global, deixando em segundo plano uma formação voltada para a cidadania e a participação política efetiva. Ao promoverem uma educação encapsulada nos moldes hegemônicos dos estados-nação considerados modelos (países do Norte global), alguns sistemas educacionais do Sul reforçam o padrão de dependência estrutural a partir de seu próprio imaginário, historicamente forjado. (RAMOS, 2018).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, no governo de Fernando Henrique Cardoso, determinou a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental. Regulamentou no currículo uma parte comum e “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). No Ensino Médio, o artigo 36 deliberou sobre a possibilidade de escolha de uma segunda língua estrangeira, conforme a realidade e as possibilidades da

instituição. Segundo Moura (2009), essa LDB deu um passo em direção à revalorização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

Na Educação infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, entretanto, não houve regulamentação do ensino de línguas estrangeiras. Os documentos oficiais destinados a estes níveis de ensino tratam do ensino da língua materna, assumida como Português para a totalidade da população brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental só tratam do ensino de língua estrangeira a partir do 3º e do 4º ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Os fatos que marcaram a implementação da base comum na década de 1960 por meio da LDB/61 são bastante semelhantes aos que conduziram à elaboração da Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao ensino de LE. No contexto de influência global temos a propagação da indústria cultural e suas demandas pelo conhecimento de outros idiomas, em especial o Inglês, para fins de alastramento da dominação cultural e ideológica proveniente da sua compreensão como língua franca, global. Nacionalmente, a hegemonia do Inglês é visível e inegável, não apenas como pré-requisito para dispersão hegemônica cultural, mas também devido ao fato de nossas diretrizes educacionais estarem focadas nas prescrições dos organismos internacionais.

Em 2005, no Governo de Lula, foi promulgada a lei 11.161, que instituiu a oferta obrigatória do ensino de Espanhol no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental, em um prazo de cinco anos. Entre as justificativas apresentadas pelo governo para a sanção dessa lei estava o argumento de que era necessário promover uma maior integração do Brasil com os países vizinhos, sobretudo aqueles que integram o Mercosul<sup>18</sup>.

Entretanto, em 22 de setembro de 2016, no governo de Michel Temer, foi adotada a Medida Provisória, com força de lei, Nº 746, que no Art. 26. §5º promulga que no currículo do ensino fundamental, será ofertado a língua inglesa a partir do sexto ano em todas as escolas brasileiras. Além disso, inclui no currículo do ensino médio, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e deixa a oferta de outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Fica revogada, dessa forma, a Lei nº 11.161 de agosto de

---

<sup>18</sup> Organização internacional criada em 1991, constituída por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para adoção de políticas de integração econômica e aduaneira entre esses países, e tendo como associados Chile e Bolívia.

2005. Assim, o Inglês assume um maior espaço curricular na educação básica, demonstrando a sua força hegemônica no cenário global atual.

No dia 22 de dezembro de 2017, ainda no governo de Michel Temer, foi publicada a resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossiele Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A Base estipulou a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O documento estabelece campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto cumprido esse requisito, outras línguas adicionais podem ser oferecidas pelas unidades escolares. Destaca-se, também, que as competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o direcionamento para a elaboração das diversas possibilidades de programas de ensino de línguas no país. Além disso, o Inglês é denominado como língua franca na Base e não língua estrangeira, como antes nos PCNs. Nessa perspectiva, a BNCC legitima o Inglês, como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos e, conseqüentemente, ter uma maior inserção no mundo acadêmico, cultural e mercadológico.

Contudo, a Base não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa, a única de oferta obrigatória, em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. E ainda não temos referências específicas sobre a proficiência dos professores.

Assim, as redes políticas que circundam o Inglês englobam todas as áreas de inovação tecnológica, pesquisa científica, a comunicação em massa, a indústria cultural e as organizações internacionais, do que podemos concluir com as palavras de Breton que o *front* geopolítico do Inglês é, ao mesmo tempo, externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas conseqüências no plano do poder – e interno, com o Inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social (2005, p. 25).

Dessa forma, verifica-se que discursividade e localidade, não são tudo o que se esconde no subtexto do discurso da modernidade, conforme de Souza Pinto e Mignolo (2015). Há, conforme os autores, por trás da retórica de emancipação, desenvolvimento, tecnologia, democracia e direitos humanos também um oculto projeto de dominação epistêmica, econômica e política do mundo, inicialmente liderado pela Espanha e Portugal (do século 16 a meados do

século 18), depois pela Holanda, Grã-Bretanha e França (de meados do século 18 a meados do século 20), e finalmente pelos Estados Unidos (de meados do século 20 aos dias de hoje).

## 2.2 Algumas Considerações

Observa-se que a modernidade é o discurso e o projeto político que têm prevalecido sobre outros discursos e projetos políticos. Esse discurso vem sendo gradativamente expandido e naturalizado quanto a hegemonia epistemológica, ontológica, cultural e política dos países ocidentais europeus, no início, e depois dos países hoje chamados de Norte-Global- as principais potências econômicas mundiais. Esse discurso alimenta o imaginário social dominante que embasa a crença, amplamente compartilhada, que são os estados-nação desse grupo que detêm o saber e o conhecimento universal, são os modelos de civilização e desenvolvimento a serem seguidos, assim como os que determinam os padrões culturais e sociais universais, os valores e condutas aceitáveis ou não, entre outros.

Assim, faz-se necessário trazer essa questão base para “o centro da mesa de discussões”, para torná-la consciente e assim, passível de ser mudada. Não há que se denunciar, mas há que se discutir as soluções viáveis para uma mudança estrutural nesse cenário. Isto implica uma transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador. Entretanto essa transformação radical exige esforço, um trabalho de transformação da infraestrutura e uma ação simultânea ao nível de ideologia. (FREIRE, 1984 apud PEREIRA e VITTORIA, 2012). Destaco uma especial atenção ao ensino de língua estrangeira, pois, como podemos verificar na análise acima, a língua dos países hegemônicos, desde o início da colonização, é o meio que vem sendo utilizado para levar e fortalecer um discurso ocidental de modernidade, civilidade, desenvolvimento e democracia, apresentando-se como uma realidade objetiva, natural. Dessa forma, sugiro um esforço no sentido de nos desengajar da modernidade-colonialidade, abrindo possibilidades para a imaginação de novas formas de interação e intercâmbios humanos, num sistema harmonicamente integrado com o meio natural.

### **3. BILINGUISTO, PLURILINGUISTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

A educação bilíngue é um campo de pesquisa bastante controverso, pois, conforme Mello (2002), nem sempre se tem clareza sobre o que vem a ser seus objetivos e orientações, os modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e sua eficácia.

Segundo Freeman (1998), são muitas as variações de um contexto para o outro, por isso é importante ir além das discussões sobre o que significa educação bilíngue, para investigar como e por que os programas bilíngues funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico.

Megale (2019) explica que, de modo geral, a educação bilíngue divide-se em dois grandes domínios: um voltado para alunos das classes dominantes, e o outro, para alunos de grupos minoritários. Quando se discute Educação Bilíngue voltada para crianças e jovens de grupos minoritários, refere-se a estudantes que, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil. Por Educação Bilíngue voltada para alunos de classes dominantes, entende-se uma educação quase sempre de carácter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior. (MEGALE, 2019).

Recentemente, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2020, além do termo bilinguismo, também observamos o termo plurilinguismo. Segundo o documento, contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo. Assim, trago também neste capítulo, para uma melhor compreensão dos documentos analisados, uma breve definição do conceito de plurilinguismo segundo alguns autores, tendo sempre presente a sua ligação ao ensino de uma língua estrangeira.

Dessa forma, neste capítulo será apresentado o referencial teórico que fundamenta o estudo desta tese sobre bilinguismo, plurilinguismo e educação bilíngue. Assim, espera-se ampliar a compreensão sobre a temática.

#### **3.1 Bilinguismo**

Para entender melhor o estudo que será desenvolvido nesta tese, é fundamental uma discussão a respeito do que consiste o bilinguismo. Segundo Megale (2019), tentativas de definir o que seria um sujeito bilíngue vêm sendo empreendidas há muito tempo no campo dos estudos do bilinguismo. Bloomfield (1935), um dos primeiros autores a se ocupar dessa questão, corroborando a noção prevalecente no senso comum, definiu sujeito bilíngue como aquele que

teria um controle de duas línguas, semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. Conforme Megale (2019), definições semelhantes a essa têm sido alvo de crítica de inúmeros estudiosos que questionam, por exemplo, o fato de o parâmetro ser uma visão idealizada de falantes nativos.

Já em 1967, Macnamara propôs, em contraponto ao que argumentava Bloomfield (1935), uma outra definição de sujeito bilíngue. Para ele qualquer sujeito que tivesse uma competência mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas), seria considerado bilíngue.

Entretanto, ainda que definições como a de Macnamara se afastem da noção de bilíngues perfeitos, elas também vêm sendo criticadas, segundo Megale (2019), por se aterem, assim como as definições semelhantes à de Bloomfield, a apenas uma dimensão do bilinguismo: o nível de proficiência nas duas línguas em questão.

Segundo Hamers e Blanc (2000), o fenômeno é muito mais complexo, pois envolve uma variedade de aspectos. De modo a ampliar a compreensão sobre bilinguismo, esses autores propõem que seis dimensões de bilinguismo e 15 tipos de sujeitos bilíngues sejam contemplados nos estudos sobre o fenômeno.

**1. a competência relativa** foca na competência linguística do bilíngue. A partir dessa dimensão, obtêm-se o **bilíngue balanceado**, que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, e o **bilíngue dominante**, aquele que possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua de nascimento;

**2. a partir da organização cognitiva** obtêm-se o **bilíngue composto**, que é o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o **bilíngue coordenado**, que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes;

**3. a partir da idade de aquisição das línguas** obtêm-se o **bilíngue infantil simultâneo ou consecutivo, adolescente ou adulto**. O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo e consecutivo. No simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. No consecutivo, a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento;

**4. de acordo com a presença ou não de falantes da língua adicional** no ambiente social obtêm-se o bilinguismo endógeno, que está imerso em uma comunidade na qual as duas línguas são utilizadas, e o **exógeno**, que está inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada como meio de interação;

**5. a partir do status atribuído às línguas na comunidade**, temos o **bilinguismo aditivo** ou **subtrativo**. No bilinguismo aditivo, as duas línguas são suficientemente valorizadas no

desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua de nascimento. No entanto, no bilinguismo subtrativo, a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo.

6. de acordo com a **identidade cultural** obtêm-se o **bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural**. Como bicultural, entende-se o indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O acultural é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. Finalmente, o descultural se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

Segundo Megale (2019), a proposta de Hamers e Blanc (2000) tem o mérito de chamar a atenção para o caráter multidimensional do bilinguismo. No entanto, ela tangencia a dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias prefixadas, o que decorre, conforme Wei (2000), do fato de que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. Segundo o autor, este pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com os fatores históricos, culturais e políticos, entre outros.

Wei (2000) compilou uma série de categorias nas quais os sujeitos bilíngues têm sido alocados. O pesquisador apresentou em um quadro, reproduzido abaixo, uma classificação dos diferentes tipos de bilíngues. O autor ressalta, entretanto, que é difícil elencar todos os tipos existentes, uma vez que é muito grande o número de situações nas quais as pessoas fazem uso de duas línguas.

**Quadro 7 – Tipos de Bilíngues**

<b>Tipos de bilíngues</b>	<b>Definição</b>
Bilíngue Aditivo ( <i>Additive Bilingual</i> )	Pessoa que fez uso de dois idiomas, quase que de maneira simultânea, acrescentando elementos das duas línguas para enriquecer sua comunicação.
Bilíngue Ascendente ou Predominante ( <i>Ambilingual</i> )	Aquele que está demonstrando crescimento em seu segundo idioma, à medida que faz uso do mesmo.
Bilíngue Balanceado ( <i>Balanced Bilingual</i> )	Alguém para quem o domínio das duas línguas é aproximadamente equivalente.



Bilíngue Composto ( <i>Compound Bilingual</i> )	Alguém que aprendeu as duas línguas ao mesmo tempo e em um mesmo contexto.
Bilíngue Coordenado ( <i>Coordinate Bilingual</i> )	Alguém que aprendeu as duas línguas em diferentes contextos.
Bilíngue Velado ( <i>Covert Bilingual</i> )	Alguém que concilia conhecimento de duas línguas frente a diferentes contextos e situações.
Bilíngue Diagonal ( <i>Diagonal Bilingual</i> )	Pessoa que é bilíngue em um idioma que não é considerado de prestígio ou dialeto, além de um idioma de prestígio.
Bilíngue Dominante ( <i>Dominant Bilingual</i> )	Aquele indivíduo que é dominante em um dos idiomas e faz uso do mesmo de maneira significativa.
Bilíngue Inativo ( <i>Dormant Bilingual</i> )	Pessoa que imigrou para um país de idioma diferente do seu e tem poucas oportunidades de fazer uso de sua língua materna.
Bilíngue Precoce ( <i>Early Bilingual</i> )	Alguém que adquiriu o conhecimento de dois idiomas cedo, durante a infância.
Bilíngue Funcional ( <i>Functional Bilingual</i> )	Alguém que tem a aptidão de operar nos dois idiomas, embora sem total fluência, na tarefa que lhe foi proposta.
Bilíngue Horizontal ( <i>Horizontal Bilingual</i> )	Pessoa que é bilíngue em duas línguas distintas que possuem <i>status</i> semelhantes ou iguais.
Bilíngue Incipiente ( <i>Incipient Bilingual</i> )	Alguém que se encontra nos primeiros estágios da aquisição bilíngue e que ainda não é totalmente fluente em um dos idiomas.
Bilíngue Tardio ( <i>Late Bilingual</i> )	Alguém que se tornou bilíngue após a infância.
Bilíngue Máximo ( <i>Maximal Bilingual</i> )	Pessoa que tem controle quase nativo de dois ou mais idiomas.
Bilíngue Mínimo ( <i>Minimal Bilingual</i> )	Pessoa que somente tem o conhecimento de algumas palavras ou expressões de um segundo idioma.
Bilíngue Natural ( <i>Natural Bilingual</i> )	Alguém que não passou por um treinamento específico para traduzir dois idiomas e que não tem facilidade de interpretação entre as duas línguas.
Bilíngue Produtivo ( <i>Productive Bilingual</i> )	Alguém que não somente fala dois idiomas, mas que também lê e escreve nas duas línguas.
Bilíngue Receptivo ( <i>Receptive Bilingual</i> )	Alguém que entende os dois idiomas, de maneira oral e/ ou escrita, mas necessariamente faz uso de ambas.
Bilíngue Recessivo ( <i>Recessive Bilingual</i> )	Alguém que passa a sentir dificuldades em se expressar em uma das línguas que domina, em virtude da falta de uso da mesma.

Bilíngue Secundário ( <i>Secondary Bilingual</i> )	Alguém que se tornou bilíngue, sendo que a segunda língua foi aprendida por meio de instrução.
Semilíngue ( <i>Semilingual</i> )	Alguém com conhecimento insuficiente nos dois idiomas.
Bilíngue Simultâneo ( <i>Simultaneous Bilingual</i> )	Alguém para o qual as duas línguas são apresentadas simultaneamente desde o início da aprendizagem da fala.
Bilíngue Subordinado ( <i>Subordinate Bilingual</i> )	Alguém que mostra interferência de uma língua no uso da outra, reduzindo os padrões do segundo idioma em comparação ao primeiro.
Bilíngue Subtrativo ( <i>Subtractive Bilingual</i> )	Alguém que adquiriu o conhecimento da segunda língua quase com os mesmos padrões da primeira.
Bilíngue Sucessivo ( <i>Sucessive Bilingual</i> )	Alguém que teve o segundo idioma iniciado posteriormente ao primeiro.
Bilíngue Vertical ( <i>Vertical Bilingual</i> )	Alguém que é bilíngue em uma língua de prestígio e um dialeto.

Fonte: WEI, 2000, p.6

Dentre as muitas categorias criadas por Wei (2000), uma forma bastante utilizada por diversos estudiosos para a classificar sujeitos bilíngues baseia-se na definição de bilíngue equilibrado (ou bilíngue balanceado, ou ambilíngue, ou bilíngue simétrico, ou equilíngue, ou bilíngue total). O problema encontrado nessas classificações, segundo Megale (2019), é que elas remetem à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em suas duas línguas, desconsiderando o fato de que, dependendo das demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (WEI, 2000). Além disso, conforme Megale (2019), as classificações podem remeter à mesma noção de bilíngue perfeito defendida por Bloomfield (1935), considerando as competências equivalentes como altas em ambas as línguas, semelhante àquelas apresentadas por falantes nativos. Teríamos, também aqui, a compreensão ideal do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes.

Megale (2019) argumenta que já no final do século 20 e início do 21, no entanto, diversos estudiosos (por exemplo: GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989) passaram a questionar

a noção de bilinguismo equilibrado e empenharam-se em redefinir o conceito que apregoava a ideia de que crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos os interlocutores. Maher (2007) também enfatiza, conforme a autora, o desempenho linguístico variado dos bilíngues de acordo com as práticas comunicativas nas quais se engajam:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade- não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que em outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007, p.73).

Kramsh (1993) destaca que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos, desde a família e o contexto educacional até os definidos pela classe social, pela região, pela idade ou pelo gênero. Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios. Dessa forma, não é possível que um indivíduo pertença a todos os grupos de sua sociedade e, assim, detenha essa competência absoluta da língua. É nessa perspectiva que Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística de bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão. Conforme o pesquisador, a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que conquanto diferentes daquele dos monolíngues, é completo, pois responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua, ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica.

Além disso, as tipologias desenvolvidas a partir da dimensão de identidade cultural por Hamers e Blanc (2000) são bastante problemáticas, uma vez que estão alicerçadas em uma visão equivocada de cultura, segundo Megale (2019), pois nelas tem-se que as culturas seriam um conjunto de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que o faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica. Nessa perspectiva, os sujeitos bilíngues biculturais seriam, então, aqueles que, bem-sucedidos, teriam conseguido “acoplar” as características culturais do universo de falantes da sua segunda língua às características tidas como próprias de sua cultura de origem. Entretanto, as identidades culturais não são estáticas nem monolíticas, como enfatiza Megale (2019), elas estão em constante mutação e há, no interior dos países, toda uma gama de diversidade de identidades culturais.

Ademais, Megale também destaca que, somando-se a isso, outras classificações que colocam os sujeitos bilíngues em categorias como bilíngue aditivo e bilíngue subtrativo também vêm sendo alvo de críticas. Garcia (2009), por exemplo, explica que, nesse tipo de categorização, nomeia-se uma língua claramente como a primeira do falante e a língua adicional como a segunda. Isso remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues – continua-se, assim, a tomar, de maneira equivocada, os monolíngues como parâmetros para definir os bilíngues.

Outrossim, Garcia (2009) ressalta o equívoco de enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue de uma perspectiva monoglóssica de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse indivíduo; o bilíngue aditivo operaria em espaços monolíngues protegidos. A pesquisadora sugere que se veja o bilinguismo de uma perspectiva heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas.

Desse modo, alguns pesquisadores, segundo Megale (2019), defendem a noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. Bush (2015), por exemplo, propõe que o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de maneira a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua.

Além disso, Bush (2015) explica que atitudes pessoais em relação à língua são amplamente determinadas pelo valor atribuído a ela ou a uma variedade dela em um espaço social. No caso de repertório linguísticos, essa ideia está associada ao poder restritivo ou de exclusão das categorizações linguísticas, como quando falantes de uma língua ou de um modo de falar específico não são reconhecidos ou não se percebem como falantes legítimos dessa língua.

O conceito de experiência vivida da língua, conforme a pesquisadora, possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico, a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e se modifica ao longo da vida. Bush (2015) esclarece que é apenas quando não se reduz a língua a sua dimensão cognitiva e instrumental, mas, ao contrário, dá-se a devida importância a sua natureza, essencialmente, intersubjetiva e social, e a sua dimensão emocional e corpórea, que questões acerca de atitudes pessoais pertinentes à língua podem ser formuladas de maneira adequada.

Entende-se, portanto, conforme Megale (2019), que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. Dessa forma, o desempenho do

sujeito bilíngue é aqui compreendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Assim, compreende-se que o sujeito bilíngue está em um terceiro lugar, propenso à permeabilidade das línguas que o constituem e, portanto, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção.

### 3.2 Plurilinguismo

Inicia-se esta seção, distinguindo-se dois conceitos que, habitualmente, têm aparecido no discurso político sobre a diversidade linguística: multilinguismo e plurilinguismo.

Multilinguismo representa o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de várias línguas ou de diferentes variedades linguísticas num determinado território, sem que isso implique qualquer tipo de interação entre elas (BEACCO, 2003). Esta diversidade pode inclusive ser interpretada como “*um obstacle à la compréhension mutuelle et à la communication, voice un facteur restrictif limitant la démocratie*” (Byram, 2009, p.17).

Contrariamente, segundo Beacco (2005), o plurilinguismo diz respeito ao uso de várias línguas para assegurar a comunicação entre falantes de diferentes idiomas, estando, assim, intimamente relacionado com aspectos como a intercompreensão e a realidade plural dos indivíduos característica da pluralidade pós-moderna. O plurilinguismo é a melhor forma de comunicação no espaço de debate público, pois ele contém valores de tolerância e de aceitação das diferenças e das minorias. A língua permanece sendo o acesso privilegiado a qualquer cultura. Jamais exaustiva nem perfeita, a tradução não substitui o recurso direto às formas de expressão na língua de origem. Por ser portadora de cultura, a língua dá acesso a diversas visões do mundo. Desse modo, a competência plurilíngue constitui a base da intercompreensão. Em vez de se utilizar uma língua terceira entre dois falantes de línguas diferentes, a compreensão será sempre melhor quando os dois interlocutores conhecem a língua do outro, tanto em nível informativo como em nível emocional. (OEP, 2009).

Assim, conforme o Observatório Europeu do Plurilinguismo (2009) destaca, chama-se de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social. Uma sociedade plurilíngue é majoritariamente composta por indivíduos capazes de se exprimirem em diversos níveis de competências, em várias línguas, ou seja, por indivíduos multilíngues e plurilíngues. Enquanto que uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolíngues, ignorando a língua do outro.

O Observatório Europeu do Plurilinguismo (2009) também enfatiza que o destino das línguas não pode ser determinado por objetivos utilitaristas. Argumenta que num momento em que uma visão dominante da mundialização tende para o monopólio de uma única língua de comunicação instrumentalizada, tem-se de afirmar a superioridade de um plurilinguismo baseado nas línguas de cultura.

Os princípios do plurilinguismo foram enunciados em diversas declarações e manifestos:

- Resoluções a favor da educação bilíngue aprovadas nas 18ª e 19ª Conferências Gerais da UNESCO (1974-1976).
- Criação pelo Conselho Executivo da UNESCO, em outubro de 1998, de um Comitê consultivo para o pluralismo linguístico e o ensino plurilíngue.
- Resolução 12, adotada pela 30ª Conferência Geral da UNESCO, em 6 de novembro de 1999, relativa à aplicação de uma política linguística mundial baseada no plurilinguismo.
- Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2 de novembro de 2001), principalmente seu artigo 6º, e as linhas essenciais de um plano de ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural, especificamente os seus artigos 5º, 6º, 7º, 10º e 13º.
- A Convenção da UNESCO sobre a Salvaguarda e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (20 de outubro de 2005).
- Resolução aprovada pela 54ª Assembleia Geral das Nações Unidas sobre o Multilinguismo (17 de setembro de 1999).
- Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias, adotada pelo Conselho da Europa, em 24 de junho de 1992, solicitando aos Estados e Coletividades regionais que facultem às comunidades de línguas regionais ou minoritárias os meios necessários para a sua existência linguística, velando simultaneamente pelas línguas nacionais, as quais asseguram a unidade de comunicação em cada país.
- Moção do Conselho dos Ministros da Educação dos Doze, em 1984, que recomendou conhecimento prático de pelo menos duas línguas além da língua materna”.
- Moção aprovada pela Assembleia das Regiões da Europa (ARE) em Madri, em 2 de junho de 1989, que propõe um aditamento à Declaração Universal dos Direitos do Homem relativo ao direito de todos a uma educação bilíngue.

- Resolução do Conselho de 31 de março de 1995 sobre a melhoria e diversificação do ensino de línguas, em virtude da qual todos os alunos, em regra geral, devem poder aprender pelo menos duas línguas da União, além da língua materna.
- Livro Branco da Comissão de 1995, cujo título é “*Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*”.
- Conclusões do Conselho Europeu de 12 de junho de 1995 sobre a diversidade linguística e o plurilinguismo na União Europeia.
- Resolução do Conselho de 16 de dezembro de 1997 sobre a aprendizagem semiprecoce das línguas da União Europeia.
- Declaração e Programa sobre Educação à Cidadania Democrática (CM (99) 76), Comitê dos Ministros, 7 de maio de 1999.
- Decisão nº 1934/2000/EC do Parlamento Europeu e do Conselho de 17 de julho de 2000 sobre 2001, o Ano Europeu das Línguas.
- Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa de 23-24 de março de 2000 que inclui as línguas estrangeiras num quadro europeu para a definição das competências de base.
- Artigo 22 da Carta de Direitos Fundamentais, aprovada pelo Conselho Europeu de Nice, que enuncia que a União Europeia respeitará a diversidade cultural, religiosa e linguística.
- Programa de trabalho, documento do Conselho 5680/01 de 14 de fevereiro de 2001, p. 14, “Objetivos futuros concretos dos sistemas educativos”.
- Resolução do Conselho de 14 de fevereiro de 2002 sobre a promoção da diversidade linguística e da aprendizagem de línguas no âmbito da realização dos objetivos de 2001 Ano Europeu das Línguas.

No Brasil, recentemente foram aprovadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue, que após homologação, terá força de lei e regulará a educação bilíngue e plurilíngue a nível federal. (Brasil, 2020). O documento destaca que contemporaneamente operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo. (CAVALI, 2005). Na sequência, argumenta-se que, embora haja uma plêiade de entendimento sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, alguns componentes se repetem. Dentre eles, estágios de aprendizagem, assim como a sua exigência de coerência entre tempos de exposição às línguas, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto pedagógico da instituição educacional, na adequação aos horizontes dos seus estudantes e

à exequibilidade consoante o domínio técnico linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores. Nesse sentido, educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes. Esse entendimento não impede diferentes formulações metodológicas e políticas educacionais que contemplem diferentes formatos de educação plurilíngue, desde que sejam considerados seus aspectos fundantes.

### 3.3 Educação Bilíngue e Plurilíngue

Para uma melhor compreensão sobre a educação bilíngue, é importante atentar-se que bilinguismo não pode ser confundido com educação bilíngue, pois não é inerente à escola. Pode ocorrer em uma variedade de situações sociais: “em casa”, na vizinhança, na igreja, na escola, no clube, no trabalho, ou em interações verbais entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento sobre línguas.

Hamers e Blanc (2000) descrevem educação bilíngue como qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Compartilhando de uma visão multicultural de ensino-aprendizagem, para os autores, os programas de educação bilíngue não consideram a segunda língua como uma disciplina da grade curricular; a segunda língua é utilizada, bem como a primeira, como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Arnau, Serra, Comet e Vila (1992) também consideram que a educação bilíngue é aquela que se dá “na” língua e “pela” língua. Os autores pontuam que os objetivos da educação bilíngue vão além da simples aprendizagem de uma segunda língua, pois visam também o biculturalismo. Assim, a segunda língua é considerada inerente ao processo educacional total.

Megale (2018) defende a ideia de que a Educação Bilíngue deve ser entendida levando em conta

[o] desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguagem como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues. (MEGALE, 2018, p.5)

Nessa perspectiva, ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, Garcia (2009) define que essas práticas são exemplos de práticas translíngues. Para a autora, a noção



de *translanguaging* se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos. Portanto, a autora defende que o *translanguaging* é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues.

Além disso, Garcia (2009), compartilhando do entendimento de educação bilíngue de Hamers e Blanc (2000) e Arnau, Serra, Comet e Vila (1992), diferencia educação bilíngue dos modelos tradicionais do ensino de língua, definindo que os programas de ensino de segunda língua consideram a língua como uma disciplina, enquanto os programas de ensino bilíngue utilizam a segunda língua como um meio de instrução para o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares.

A autora desenvolveu um quadro que explica as diferenças entre objetivos (geral e acadêmico), uso de língua e ênfase pedagógica da abordagem bilíngue e da abordagem tradicional de ensino de língua estrangeira/segunda língua:

**Quadro 8** – Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira

	<b>Educação Bilíngue</b>	<b>Ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira</b>
<b>Objetivo geral</b>	Educar de forma significativa e alguns tipos de bilinguismo	Competência na segunda língua/ língua estrangeira
<b>Objetivo Acadêmico</b>	Educar de forma bilíngue e ser capaz de agir nas diferentes culturas	Aprender a segunda língua/ língua estrangeira com outra cultura
<b>Uso da Língua</b>	Línguas utilizadas como meio de instrução	Segunda língua/ língua estrangeira ensinada como disciplina
<b>Uso instrucional da Língua</b>	Utiliza de alguma forma duas ou mais línguas	Utiliza a segunda língua / língua estrangeira na maior parte do tempo
<b>Ênfase pedagógica</b>	Integração de Língua e conteúdo	Instrução explícita da língua

Fonte: GARCIA, 2009, p.7

Conforme Garcia (2009), percebe-se que a grande diferença entre os dois tipos de abordagem está no fato de, na educação bilíngue, as duas línguas serem consideradas instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem e a ênfase desse processo não

estar apenas nos aspectos linguísticos, mas também nos outros conteúdos escolares veiculados pelas línguas, já que são objeto e instrumento desse processo. Assim, consolida-se a integração da língua com o conteúdo e o pluralismo cultural como característica básica da educação bilíngue.

Garcia (2009) ainda complementa valorizando as condições sociocognitivas trazidas pela abordagem bilíngue. Segundo a autora, a prática multilíngue maximiza a eficácia da aprendizagem e da comunicação e, ao fazê-lo, colabora no desenvolvimento da tolerância acerca da diversidade linguística, cultural, étnica e social.

Ademais, Megale (2019) considera que no cerne da Educação Bilíngue está a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura e que a concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 22). Nessa perspectiva, compreende-se, como Megale (2019), as relações sociais como construídas historicamente e discursivamente, permeadas por questões relativas ao poder, hierarquizadas e marcadas pela discriminação e pela deslegitimação de certos grupos, línguas e modos de falar específicos. Desse modo, a Educação Bilíngue deve ter também como um de seus objetivos centrais, conforme Megale (2019), viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e, por vezes, conflitantes. Entende-se que, para além da promoção do bilinguismo e de saberes diversos construídos por meio das línguas de instrução, a Educação Bilíngue visa “a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p. 12)

Na próxima seção, dialoga-se sobre essa modalidade educativa no cenário da América Latina.

### **3.2.1 A Educação Bilíngue / Plurilíngue na América Latina**

O relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 2020 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue destaca que o continente latino-americano vem se esforçando para atingir níveis de proficiência em língua inglesa mais adequados as exigências atuais. As motivações que impulsionaram as tentativas de incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à competitividade econômica e à globalização dos negócios. Mas são diferentes as estratégias, os programas e os investimentos. (Brasil, 2020)

Conforme o relatório, um estudo sobre a qualidade do aprendizado de língua inglesa na América Latina identificou avanços e desafios nas escolas em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai. Esses países concentravam 84% da população e 87% do Produto Interno Bruto (PIB) da região em 2015. Mesmo sendo marcadamente hispanófono, 68% dos executivos apontam o Inglês como a principal língua dos negócios, contra 6% do Espanhol e 8% do Mandarim (CRONQUIST, K.; FISZBEIN, A., 2017).

Os indicadores utilizados nesse estudo se basearam na existência de política de ensino da língua inglesa na rede pública que integrasse: plano nacional; qualificação de professores; objetivos de aprendizagem; padrões de ensino-aprendizagem; avaliação de proficiência de professores e estudantes. O Brasil e Argentina eram apontados como os únicos a não terem definido padrões de aprendizagem específicos para a língua inglesa – isso foi antes da BNCC. De um lado, Colômbia, Panamá e Peru apostaram no treinamento de professores no exterior. O Peru, em especial, tinha somente 27% dos professores do Ensino Fundamental habilitados para o ensino de língua inglesa. Chile (*Programa Inglés Abre Puertas – PIAP*) e Uruguai (*Plan Ceibal*) empreendem esforços na educação bilíngue na rede pública há mais de uma década, e colhem, segundo o estudo, os frutos desse trabalho. Em termos de longevidade são exceções no continente. Iniciativas análogas que objetivam desenvolvimento consistente em língua inglesa para os estudantes da educação básica ocorrem na Colômbia (Colômbia Bilingue); na Costa Rica (Enseñanza del Inglés como Lengua Extrajeira – EILE); e no México (Programa Nacional de Inglês – PRONI).

Ainda conforme o relatório, decorrente das limitações dos modelos tradicionais de ensino, o ponto de partida que fomentou essas opções de enfrentamento ao baixo nível de proficiência em língua inglesa se assemelha a motivações análogas na Europa (BLONDIN et al. 1999). Em 1996, a Espanha focou na Educação Infantil, ofertando, inicialmente, educação bilíngue para aproximadamente 1.200 crianças a partir de 3 anos de idade em pouco mais de 40 escolas públicas, tendo posteriormente alcançado mais de 200 mil estudantes (DOBSON, A.; PÉREZ MURILLO, M; JOHNSTONE, R., 2010).

Nesse contexto, de acordo com o documento, a insatisfação com os resultados frente às exigências econômicas e as necessidades de aprender continuamente mobilizam ações em vários países. De um lado, vê-se a consolidação da língua inglesa como língua da globalização dos mercados; de outro, a sua ampla utilização como língua de pesquisas científicas e do fenômeno digital (SANTOS, 2013). Nessa perspectiva, essas experiências educativas, especialmente na educação pública, destacam: busca pela integração da língua adicional ao

currículo da escola; incentivo a diversidade cultural; estímulo ao uso de metodologias e tecnologias contemporâneas; eventual uso de certificação de proficiência; foco nos primeiros anos da educação básica; oferta da língua adicional a todos os estudantes das instituições que desenvolvem o programa; construção de referenciais e guias de boas práticas; envolvimento de professores, pais, estudantes e especialistas na arquitetura dos projetos educacionais; leitura escrita, audição e fala são introduzidas desde de o início do programa; participação de especialistas no assessoramento das escolas.

Dessa forma, observa-se que a preocupação em melhorar os níveis de proficiência em uma língua estrangeira, principalmente o Inglês, está nos países da América Latina, bem como em países da Europa que não têm o Inglês como língua materna, como é possível notar com o exemplo da Espanha. Esses países são impulsionados a investir na educação bilíngue principalmente devido à consolidação da língua inglesa como língua da globalização dos mercados.

Na próxima seção vamos nos aprofundar no caso do Brasil e buscar compreender a Educação Bilíngue dentro do contexto brasileiro. Assim ampliando o entendimento sobre a temática.

### **3.2.2 A Educação Bilíngue / Plurilíngue no Brasil**

Apesar das iniciativas de homogeneização linguísticas que marcaram momentos da história do país, como observa-se no capítulo anterior, nota-se que há o caráter plurilíngue no currículo das escolas regulares brasileiras.

Em 1855, Francês, Inglês, Alemão, Latim e Grego eram ensinados; em 1915, Grego foi excluído do currículo e duas línguas estrangeiras modernas foram oferecidas: Francês e Inglês ou Alemão. Em 1942, Francês, Inglês e Espanhol eram ensinados, além de Latim e Grego. Contudo, em 1961 as línguas estrangeiras se tornaram disciplinas opcionais, o que resultou na gradual diminuição do número de línguas estrangeiras no currículo nacional brasileiro (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010 apud FORTES, 2015)

Segundo Moura (2020), ainda que iniciativas de homogeneização tenham sido reforçadas nas políticas linguísticas nacionais, o processo de apagamento da diversidade linguística brasileira não se deu de forma simples, até pelo território nacional possuir dimensões continentais, muitas línguas permaneceram como vernaculares e se mantiveram até hoje. Ainda conforme a pesquisadora, as línguas dos povos nativos somaram-se às outras línguas trazidas

por comunidades migrantes que foram se estabelecendo em várias regiões do país, ao longo de mais de cinco séculos, desde a chegada dos colonizadores.

Muitas dessas comunidades, segundo Moura (2020), ao se estabelecerem, criaram seus próprios meios de organização social a partir de templos e escolas, mantendo a língua de herança de seus filhos e possibilitando a aprendizagem da língua local, com vistas à participação na sociedade. Surgem, assim, as primeiras escolas internacionais no Brasil (cf. HILSDORF, 1977; RODRIGUES, 2005; CANTUÁRIA, 2004; KREUTZ, 1994), iniciadas por comunidades japonesas, italianas, alemãs, espanholas, suíças, coreanas, entre outras.

Apesar da perseguição e do fechamento de algumas dessas escolas durante o período do Estado Novo, muitas delas se mantêm até hoje e, gradualmente, com a diminuição dos fluxos migratórios dos países a que se vinculam, passaram a atender um número maior de estudantes brasileiros. (MOURA 2020).

A partir de uma visão autoritária e homogeneizadora da sociedade, na qual o objetivo consistia na construção de uma identidade nacional unívoca, a educação bilíngue era percebida como uma ameaça à nação. (CHIMBUTANE, 2011, p. 7). As políticas linguísticas realizadas por meio do sistema educacional tinham tendências monolíngues e assimilacionistas, ignorando a diversidade linguística da sociedade como um todo e impondo não apenas uma única língua oficial, mas também uma única variedade dessa língua como norma. (MOURA 2020).

Entretanto, em um mundo em que as trocas econômicas e, conseqüentemente, culturais e linguísticas criaram novas relações entre povos geograficamente distantes, o isolacionismo de um país passou a ser cada vez menos desejável e cada vez menos possível. A mudança dos meios e modos de produção vigentes no capitalismo tardio criaram economias emergentes em países como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, bloco que passou a ser denominado BRICS e que gerou novas formas de produzir, comercializar, consumir e de se comunicar. Segundo a autora, o impacto dessas mudanças poder ser encontrado no fortalecimento de modos de comunicação virtual, com preponderância do Inglês, especialmente nos meios culturais e na internet. (MOURA 2020).

No final do século XX e, principalmente, no início do século XXI, as mudanças geopolíticas e econômicas causadas pela redemocratização, pela globalização e pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação levaram a um enfraquecimento dessa mentalidade e a uma leve, mas crescente, abertura da sociedade para a aprendizagem de outras línguas.

Nesse contexto, às escolas internacionais, surgidas em comunidades migrantes, conforme Moura (2020), vieram somar-se **escolas bilíngues interculturais indígenas**, direito garantido

na Constituição de 1988 em resposta às lutas dos povos originários pela preservação de suas línguas e meios de vida tradicionais.

Assim, a promulgação da carta magna vigente apresentou-se como um marco na redefinição das relações entre o estado brasileiro e as sociedades indígenas. Com esse feito, os índios deixam de ser considerados como categoria social em vias de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (CF Art. 231).

Na busca pela construção do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, institui em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, a escola indígena é definida como uma modalidade que tem uma realidade singular, inscrita em terras e culturas indígenas<sup>19</sup>. Requer, portanto, uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4º da LDB).

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I – localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV – organização escolar própria.

Na organização de escola indígena deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

---

<sup>19</sup> Esta modalidade tem diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

As escolas indígenas desenvolvem suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Por sua vez, tem projeto pedagógico próprio por escola ou por povo indígena, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolinguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

A formação dos professores é específica, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, garantido aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Também, nesse cenário brasileiro, a comunidade surda tem lutado para buscar seus direitos na sociedade. Vê-se, hoje, que muito se tem feito para melhorar esse meio interacional e social dos surdos com os ouvintes, mas ainda existe, de acordo com Silva (2013), uma questão relevante que necessita de uma atenção maior, o ensino do estudante surdo.

Esses estudantes aprendem por vias não auditivas, isto é, aprendem por uma linguagem gestual, ou, em outros termos, uma língua de sinais ou simbólica, na qual há sinais para nomear objetos, verbos e coisas em geral em geral, e até mesmo o sinal que eles escolhem para identificá-los e também os ouvintes que interagem com eles. É uma forma de mostrar que eles o aceitem na comunidade deles.

A **proposta educacional bilíngue para surdos** estabelece que a educação escolar para esse grupo deve ser baseada em duas línguas, com privilégios diferentes: a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2). (GOÉS, 1996). De acordo com Felipe (1992), a educação bilíngue almeja proporcionar ao surdo a condição de utilizar bem as duas línguas: a de sinais e a da comunidade ouvinte, posteriormente escolhendo que língua utilizar para a sua comunicação de acordo com a situação em que se encontra.

Hoje vê-se alguns projetos apoiados nas Leis: 10.436, de 24 de abril de 2002, na Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e na Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que retratam

sobre a importância da língua de sinais, do processo de inclusão do aluno surdo na rede pública de ensino e também da formação que regulamenta a profissão do Tradutor e Interpretador da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. O Decreto nº 5.626/05, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, defende a educação bilíngue, definindo-a, bem como os espaços onde ela deve ser implantada, nos seguintes termos: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º)

No Brasil, ainda é polêmico o assunto sobre Educação bilíngue para surdos, pois o projeto de lei foi criado, e, conforme Moura (2009), infelizmente, ainda precisa de algumas adaptações. Isso porque ele não é desenvolvido em todos os lugares, por exemplo: o primeiro estado a ser pioneiro na inclusão de surdos foi Santa Catarina, agora tem-se também o Rio de Janeiro, no qual nasceu a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) e que hoje já abrange vários Estados como: SP, MG, RJ, CE, PE, PR e AM, que tem por finalidade dar assistência social, cultural e educacional a comunidade surda, da defesa e da luta pelo reconhecimento dos seus direitos como cidadão (FENEIS, 1999)

De acordo com Silva (2013), aparecem adeptos, no ensino bilíngue de surdos, que se dividem entre duas propostas educacionais: a primeira que acredita que a escola especial é para os deficientes e a escola regular para os “ditos normais”: o outro grupo prega que o aluno deficiente, interagindo com outros, enriquecerá e estimulará o desenvolvimento, a interação e o conhecimento das diferenças provenientes da própria deficiência, ambos crescerão juntos e simultaneamente, mas o que os dois grupos concordam é que os surdos precisam se comunicar em línguas de sinais.

Nas questões que envolvem a adaptação curricular para surdos, Formoso (2009), em seus estudos, destaca: a) que na educação de surdos os conteúdos são simplificados, como se eles não tivessem capacidade de aprender e estivessem sempre atrasados em relação aos ouvintes; b) que não há muita discussão de currículo, e quando há, estas são sugeridas pelos ouvintes; c) os conteúdos são infantilizados como se os surdos fossem incapazes de compreender as disciplinas do ensino regular; d) que na educação de surdos a maioria dos professores não domina a língua de sinais, fator determinante para efetivar uma educação de qualidade aos alunos surdos;

O que se observa, na prática, é que as propostas educacionais direcionadas para surdos não têm contribuído para seu pleno desenvolvimento, apresentando uma série de limitações advindas em grande parte da falta de adaptação curricular. (SILVA, 2013). A educação bilíngue



para surdos ainda é um processo que deve ser melhorado, as propostas de políticas públicas precisam se mostrar mais presentes.

Também nesse quadro, nas fronteiras entre o Brasil e seus vizinhos na América Latina, há línguas em contato em intercâmbios econômicos e pessoais. Assim, com o intuito de fortalecer a região fronteira, ofereceu-se, na fronteira da região sul do Brasil com a Argentina, uma educação voltada para a realidade bilíngue: Português e Espanhol. O PEBF – **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**, foi implantado pelo MEC em 2005. (TORCHI e SILVA, 2014, p.8).

Porém, em 2008, surgiu a necessidade de reformular o programa e o PEBF se torna PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira, para atender outras regiões de fronteira, cujas características não se limitam ao bilinguismo, mas que apresentam características plurilíngues. Inclui-se, desta forma, no programa, as línguas portuguesa, espanhola, guarani e os dialetos locais.

O programa é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>20</sup>, em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Para o ano de 2014, pretendia se agregar Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa. Contudo, conforme Torchi e Silva (2014), foram inseridos apenas a Guiana e Guiana Francesa, sendo inserido, assim, o Francês no programa.

O principal objetivo do PEIF, conforme o Ministério da Educação, é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. Esse programa é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organiza-se por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas.

A metodologia utilizada pauta-se em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. A contribuição importante dessa forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão.

---

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre o Projeto Escolas de Fronteira e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, acessar o portal do MEC no endereço: <[www.educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira](http://www.educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira)>.

Isso implica em que as escolas ou os grupos diferentes possam realizar projetos distintos entre si sem perder de vista os objetivos relacionados tanto com a aprendizagem de conhecimentos escolares associados ao avanço da alfabetização plena na perspectiva do letramento, quanto aos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das demais línguas. Essas escolas são reconhecidas como bilíngues pelas autoridades governamentais de seus países e mantidas com financiamento público.

Mais recentemente, a CEB/CNE trabalhou conjuntamente com a Defensoria Pública da União e o Instituto Articule para regulamentar a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitante de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Em 2018, Alto Comissariado da ONU para os refugiados (ACNUR) apontava existirem aproximadamente 70,8 milhões de pessoas que forçadamente deixaram seus países. Dessas, 25,9 milhões eram refugiadas e outras 3,5 milhões buscavam o reconhecimento da condição de refugiado. Muitos vieram para o Brasil, consequentemente, tivemos as Medidas Provisórias nº 823, de 9 de março de 2018; 857, de 20 de novembro de 2018, e 860, de 3 de dezembro de 2018, estabelecendo a “Operação Acolhida” para refugiados venezuelanos no país. A “Plataforma de Coordinación para refugiados y migrantes de Venezuela” indicava que aproximadamente 253 mil venezuelanos tentaram se refugiar no Brasil até 30 de novembro de 2019. (BRASIL, 2020).

Conforme o “Refúgio em números – 4ª Edição”, da Secretaria Nacional de Justiça, com dados da Polícia Federal de 2018 e da Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados, foram cerca de 80 mil solicitações da condição de refugiado entre janeiro e dezembro de 2018, com um acumulado de mais de 160 mil solicitações de refúgio. Entre os pedidos, destacam-se Venezuela (61.681), Haiti (7.030), Cuba (2.749), China (1.450), Bangladesh (947), Angola (675), Senegal (462), Síria (409), Índia (370), e outras nacionalidades (4.284).

Esses dados apontam para a emergência de territórios em que o plurilinguismo trará desafios sobretudo às escolas públicas. Se antes havia dificuldades para garantir o direito à educação dessas pessoas – não garantido pela Lei do Refúgio de 1951, novos dispositivos legislativos permitiram que o Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizasse nacionalmente o direito à matrícula. Além disso, entre os refugiados pode existir pessoas surdas, o que deve ensejar os mesmos princípios de acolhimento aqui citados, considerando-se as especificidades das línguas de sinais. (BRASIL, 2020).

Ademais, em uma outra perspectiva de educação bilíngue, no contexto do final do século XX, em 1980, conforme Moura (2020), iniciou suas atividades a primeira **escola bilíngue**

**particular** em São Paulo, a Playpen, atualmente Escola Cidade Jardim, em que o **modelo de imersão em uma segunda língua** foi aplicado desde a educação infantil. Essa foi, segundo a pesquisadora, a primeira escola, propriamente bilíngue, em que duas **línguas de prestígio**, Português e Inglês, foram usadas como meio para o aprendizado de conteúdos curriculares. Seus bons resultados geraram a abertura de muitas outras escolas, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, expandindo-se para outros estados.

Nesse cenário, observa-se que, inicialmente, essas escolas bilíngues estavam restritas a uma elite econômica que podia arcar com os elevados valores de suas mensalidades. Porém, logo surgiram iniciativas locais de **educação bilíngue** dessa modalidade em **escolas públicas**.

Em 2009, a Prefeitura do Rio de Janeiro, no mandato do Eduardo Paes, implementou o projeto Rio Criança Global. O programa ampliou o acesso ao ensino de língua estrangeira na rede da SME-RJ. Além disso, em 2013, transformou duas unidades da rede em Escolas Bilíngues (EB), todas funcionando em período integral: Escola Municipal Professor Affonso Várzea, localizada em Bonsucesso, no Complexo do Alemão e CIEP Glauber Rocha, na Pavuna. No ano de 2017, a rede contava com dez EB em pleno funcionamento, e, dentre as onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com exceção da 4ª, havia uma localizada em cada CRE, sendo nove EB Português-Inglês e uma Português-Espanhol. A Secretaria Municipal de Educação, em 2018, decidiu ampliar o projeto em número de escolas atendidas, na quantidade de anos de estudo a serem cobertos e no número de línguas disponíveis. Passou a haver, então, 25 escolas bilíngues no município. O total de alunos beneficiados pelo projeto das escolas bilíngues, em julho de 2018, era de 7.605.

As explicações dadas para a execução do PRCG foram as necessidades da atual sociedade globalizada e os eventos mundiais que ocorreram no Rio de Janeiro: a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Momentos considerados ímpares para o desenvolvimento econômico do município. De acordo com o site Rioeduca da prefeitura desta cidade:

Em uma sociedade globalizada, a fluência em língua estrangeira, especialmente em Inglês, é cada vez mais importante. Atualmente, o ensino de Língua Inglesa nas escolas do Município é limitado a alguns anos do Ensino Fundamental, o que restringe a fluência dos alunos na Língua. É necessário capacitar os alunos da Rede Pública Municipal, com ênfase na comunicação verbal do idioma Inglês, para que possam, também, trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 (RIOEDUCA, 2010).

O PRCG foi implementado através do Decreto Municipal n.º 31.187/09 de 06/10/2009, que estabelece ações pedagógicas gerais e específicas, tais como: qualificação profissional dos

professores de Inglês, aquisição de material didático, contratação de novos professores, atividades de reforço no contraturno orientadas pela parceria feita com instituições privadas, dentre outras.

Logo, o Estado do Rio de Janeiro também implantou a educação bilíngue em escolas públicas estaduais. Foram inauguradas, no governo do Sérgio Cabral, em 2014, três escolas bilíngues. Em 2016, já eram cinco unidades. Elas fazem parte do Programa Dupla Escola e oferecem Ensino Médio Intercultural.

Apresentam, conforme o Programa Dupla Escola, uma proposta curricular que visa promover uma formação plena de um aluno-cidadão. Assim, empreendem ações que têm como objetivo específico desenvolver a proficiência na língua estrangeira com ações pedagógicas que possam contribuir no aprendizado da língua, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade. Para viabilizar a implantação dessas escolas bilíngues no estado, foram estabelecidas parcerias, como é possível observar no quadro abaixo.

**Quadro 9** – Escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro que oferecem Ensino Médio Intercultural

<b>Unidade</b>	<b>Localização (cidade e bairro)</b>	<b>Curso / Idioma</b>	<b>Início das atividades</b>	<b>Instituição Parceira</b>
CIEP 449 Leonel de Moura Brizola	Niterói - Charitas	Ensino Médio Intercultural Brasil-França (Português/ Francês)	2014	Consulado Geral da França no Rio de Janeiro/ Academia de Créteil
CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade	Nova Iguaçu – Comendador Soares	Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos (Português / Inglês)	2014	Consulado Geral dos Estados Unidos no Rio de Janeiro/ <i>Prince George's Country Public Schools</i>
CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto	Rio de Janeiro - Meier	Ensino Médio Intercultural Brasil-Espanha (Português/ Espanhol)	2014	Ministério de Cultura e Esporte da Espanha

CE Matemático Joaquim Gomes de Sousa	Niterói - Charitas	Ensino Médio Intercultural Brasil-China (Português/ Inglês/ Mandarim)	2015	Instituto Confucius/ Consulado Geral da China no Rio de Janeiro / BG Brasil/ Firjan/ Englishtown
CIEP 218 Ministro Hermes Lima	Duque de Caxias – Jardim Gramacho	Ensino Médio Intercultural Brasil-Turquia (Português/ Inglês/ Turco)	2016	Centro Cultural Brasil Turquia

Fonte: Programa Dupla Escola (Disponível em: <[http://rj.gov.br/web/seeduc/exibe\\_conteudo?article-id=1687140](http://rj.gov.br/web/seeduc/exibe_conteudo?article-id=1687140)>. Acesso em 26 set 2015.)

A iniciativa espalhou-se lentamente por outros estados. Em 2016, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas implantou o sistema bilíngue. Foi inaugurada a Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Professor Djalma da Cunha<sup>21</sup>, que oferece a modalidade de tempo integral do 6º ao 9º ano, com ensino bilíngue em Português/Japonês. O Estado do Amazonas, assim como o Estado do Rio de Janeiro, conta com parcerias institucionais: o Consulado Geral do Japão em Manaus, a Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (NIPAKU) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Conforme Moura (2020), após um momento econômico favorável, em que o país buscava uma maior integração com outros mercados e um protagonismo diplomático na região, o Brasil sediou a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016, entre muitos outros eventos esportivos, comerciais e acadêmicos. Pressionados pela necessidade crescente de comunicar-se em Inglês para se responder as mudanças econômicas causadas por essas oportunidades, muitas escolas começaram a buscar a expansão da carga horária de língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, vista como a língua franca na comunicação global. As oportunidades percebidas ou imaginadas para evolução pessoal durante a realização desses grandes eventos não se concretizaram, e um dos fatores, segundo a pesquisadora, foi a constatação da baixa proficiência em línguas no país.

Dados do Instituto Data Popular para o British Council indicam que apenas 5% da população brasileira tem proficiência na língua inglesa, e exemplos dessa realidade, conforme Moura (2020), foram vistos em jovens que, mesmo recebendo bolsas de estudo do programa

21 Informações disponíveis em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/primeira-escola-publica-bilingue-sera-inaugurada-dia-15-em-manaus.html>>.

“Ciências sem Fronteiras”<sup>22</sup> para estudos universitários em outros países, não puderam se beneficiar desta oportunidade por falta de proficiência nas línguas dos países a que seriam enviados, especialmente o Inglês. A percepção da necessidade de domínio desta língua para participar da comunicação mediada pela tecnologia e das oportunidades profissionais e acadêmicas que passaram a surgir teve um impacto na visão que setores da sociedade têm sobre a aprendizagem de línguas e levou a uma procura maior por essa aprendizagem. (MOURA, 2020).

Além disso, observa-se a influência da agenda internacional, que prevê o ensino de língua inglesa como um dos pilares para que o país possa se inserir no cenário econômico globalizado, impactando essa visão. Nessa perspectiva, conforme Fonseca (2018), ampliar o ensino de LE para além das demandas legais nacionais adequaria parte das políticas educacionais nacionais e locais às demandas de entidades internacionais.

Ademais, uma procura maior por essa aprendizagem também foi motivada pela divulgação de estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue/plurilíngue - maior desenvolvimento da consciência metalinguística (pela percepção da arbitrariedade entre sons e escrita), ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos; assimilação de diferentes valores culturais e, conseqüentemente, maior tolerância à diferença e aos direitos humanos (IANCO – WORRAL, 1972; CARMEL S. et al, 2013; BIALYSTOK, 2001).

Assim, nesse contexto, nos últimos 30 anos, o número de escolas bilíngues cresceu exponencialmente, e surgiu um novo fenômeno, o dos “sistemas de ensino” autointitulados como bilíngue. Moura (2020) destaca que, percebendo a transformação da mentalidade, que passou a valorizar a aprendizagem de outras línguas e a necessidade da fluência em Inglês no mercado de trabalho, grupos editoriais e escolas de idiomas enxergaram uma oportunidade de negócios no crescente interesse pela educação bilíngue e pelo aprendizado de línguas adicionais. Surgiram franquias de escolas bilíngues, material didático desenvolvido localmente e opções de terceirização destes serviços, voltados, principalmente, para as escolas regulares já estabelecidas. Estas, por sua vez, percebendo o crescente interesse dos pais pelo aprendizado de línguas para seus filhos e sentindo-se pressionadas pela crise econômica, nesta segunda

---

<sup>22</sup> Ciência sem Fronteiras é um programa que entre 2012 a 2016 buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa era fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

década do século XXI, enxergaram na educação bilíngue um “diferencial de mercado” para se destacarem da concorrência e atrair alunos para sua instituição. (MOURA, 2020).

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na tentativa de estabelecer uma normatização para a Educação Bilíngue no país, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020). Se o documento for homologado pelo Ministério da Educação, haverá uma série de determinações para que uma escola possa ser considerada bilíngue.

Destaca o texto da proposta que:

As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadram nos termos deste artigo.

§ 2º As Instituições educacionais que ofertem todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente.

§ 3º As Escolas que não ofertem currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, em decorrência, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue. (BRASIL, 2020, p. 24)

Ivan Siqueira, membro do Conselho Nacional de Educação e relator das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil esclarece que, no caso de instituições educacionais que ofertam todas as etapas da educação básica - da educação infantil ao ensino médio -, esse projeto deve contemplar todas as etapas ao ser implementado gradualmente. Ressalta que uma escola não pode oferecer aulas de idiomas, mesmo com uma carga horária ampliada, e se denominar como bilíngue, pois o que caracteriza uma escola bilíngue, segundo o documento, é o trabalho com conteúdos acadêmicos nas duas línguas. (LOPES, 2021).

Em relação a carga horária, o documento determina que para se enquadrarem como bilíngues, as escolas devem oferecer o tempo de instrução na segunda língua de no mínimo 30% e no máximo 50%, para a educação infantil e para o ensino fundamental, e de no mínimo 20% para o ensino médio, com a possibilidade de elaboração de um itinerário formativo em outro idioma. Conforme o relator Ivan Siqueira, eles tiveram que estabelecer um percentual porque havia dois extremos, as escolas que davam 100% das aulas em uma segunda língua e as escolas que ofereciam uma aula a mais de idioma e se diziam bilíngues. (LOPES, 2021).

Além de estabelecer uma normatização para a Educação bilíngue, o documento também cita as escolas com carga horária estendida em língua adicional, as quais devem promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com competências e habilidades linguísticas em outro idioma, e as escolas internacionais, que estabelecem parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país. O documento enfatiza que tanto na escola bilíngue, como na carga horária estendida ou na escola internacional, a segunda língua deve fazer parte da grade curricular da escola como um todo, não sendo oferecida somente para um grupo de estudantes e não apenas como uma oficina extracurricular.

Em relação a formação de professores, o documento delibera que, para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve (I) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; (II) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* e (III) ter formação complementar em Educação Bilíngue – curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. Porém, deixa a cargo do Ministério da Educação a criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes em nível nacional.

Outrossim, as Diretrizes também estabelecem que as escolas bilíngues e de carga horária estendida em língua adicional também devem comprovar que 80% dos estudantes tenham proficiência no referencial europeu de nível mínimo A2 até o término do 6º ano do ensino fundamental, B1 até o término do 9º ano do ensino fundamental e B2 até o término do 3º ano do ensino médio.

A partir da análise desse documento, Megale (2021) destaca alguns pontos. Além de mencionar a ausência de um exame nacional para os professores que atuam em escolas bilíngues, o que pode ser um empecilho, porque os exames internacionais não foram pensados para esse contexto específico, ela cita como um erro olhar apenas para a formação de professores que atuam em língua adicional dentro de uma escola bilíngue, pois a professora de Português em uma escola bilíngue, conforme a pesquisadora, também precisa de formação em educação bilíngue, e o documento parece que isenta isso. Assim, Megale (2021) enfatiza que é fundamental que todos os educadores da instituição tenham conhecimento e domínio sobre processos envolvidos na educação bilíngue.

A referida autora também destaca que a formação complementar em educação bilíngue exigida pelo documento ainda é muito ampla, incluindo desde um curso de extensão até uma pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. A legislação não dá nenhuma orientação teórica e metodológica. Como pesquisadora e especialista na área, Megale



(2021) também reforça que a concepção de educação bilíngue deve ser pensada de forma mais ampla pelas instituições.

Enquanto as Diretrizes Curriculares não são homologadas, o funcionamento das escolas bilíngues em uma língua adicional de alto status, como o Inglês, é garantido a partir da LDB de 1996, que autoriza o funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino com projetos pedagógicos próprios, desde que assegurem os requisitos curriculares mínimos estabelecidos.

Diante desse cenário, conforme Megale (2019), as escolas que se denominam bilíngues diferem entre si de modo bastante perceptível. Entre as propostas existentes destacam-se:

- Escolas bilíngues com um currículo no qual o Português e a língua adicional são integrados. Possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados na língua adicional ou em Português.
- Escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses sistemas e programas baseiam-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*<sup>23</sup>. O diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente, como definido por Coyle, Hood e Marsh (2010, p.1).
- Escolas bilíngues com um currículo optativo. Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em uma língua adicional, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas. (MEGALE, 2019, p. 25)

De modo geral, segundo Megale (2019), o crescimento das escolas bilíngues no Brasil se adequa a alguma dessas três propostas e ocorre majoritariamente no setor privado. No entanto, já existem instituições de ensino públicas, no país, que oferecem Educação Bilíngue.

---

<sup>23</sup> Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque, no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua. (MEGALE, 2019, p. 25).

### 3.4 Algumas Considerações

Verifica-se, no contexto mencionado acima, que as redes políticas que circundam o Inglês englobam todas as áreas de inovação tecnológica, pesquisa científica, comunicação em massa, indústria cultural e organizações internacionais. Com isso, podemos concluir, com as palavras de Breton, que o *front* geopolítico do Inglês é, ao mesmo tempo, externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas consequências no plano do poder – e interno, com o Inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social (2005, p. 25).

Há, conforme de Souza Pinto e Mignolo (2015), por trás da retórica de emancipação, desenvolvimento, tecnologia, democracia e direitos humanos, também um oculto projeto de dominação epistêmica, econômica e política do mundo, liderado pelos Estados Unidos (de meados do século XX aos dias de hoje).

Assim, nesse contexto de expansão das escolas bilíngues, seja na rede privada ou pública, precisamos estar atentos ao discurso que alimenta o imaginário social dominante que embasa a crença, amplamente compartilhada, que são os países hoje chamados de Norte-Global- as principais potências econômicas mundiais, que detêm o saber e o conhecimento universal, são os modelos de civilização e desenvolvimento a serem seguidos, assim como os que determinam os padrões culturais e sociais universais, os valores e condutas aceitáveis ou não, entre outros.

#### **4. TENSÕES E DESAFIOS EM TORNO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS BILÍNGUES PÚBLICAS**

Mediante às pesquisas que venho realizando, diante do contexto da expansão dessa modalidade de ensino na rede pública, e das propostas de abordarem diferentes culturas nos programas, sendo elas locais, nacionais ou internacionais, levanto a seguinte questão: Quais tensões e desafios estão presentes, no cotidiano dessas escolas, em torno da identidade em seus currículos?

Assim, buscando respostas, o presente capítulo tem o objetivo de refletir sobre as tensões e os desafios em torno da identidade quando ela é convidada a participar do currículo das escolas bilíngues públicas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, lança-se mão de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que tem como ponto de partida trabalhos publicados na Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). Também se busca amparo teórico nos principais autores que têm fundamentado a investigação na temática abordada. Na compreensão de identidade, opta-se por privilegiar a visão de identidade presente nos estudos culturais de Stuart Hall (1997, 2003 e 2014). No entendimento sobre a influência do imaginário social na construção da identidade, ampara-se nas pesquisas do filósofo Charles Taylor (2010) e Ramos (2018). Na compreensão do contexto das escolas bilíngues, busca-se amparo nos estudos de Megale (2009 e 2019). Além disso, busca-se orientação nos estudos de Moreira (2006), que analisa as possíveis contribuições da concepção de identidade pós-moderna para políticas e práticas curriculares.

##### **4.1 A identidade na contemporaneidade**

Na contemporaneidade, a existência de um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudanças, por todas as vicissitudes da história, passa a ser vista como uma mera fantasia. Na verdade, o que há é um sujeito fragmentado, instável, cambiante, deslocado (tanto do seu lugar no mundo social quanto de si mesmo), composto de várias identidades (algumas antagônicas ou não resolvidas). O que se tem é um sujeito pós-moderno (HALL, 1997, *apud* MOREIRA, 2006).

Aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório

(HALL, 1997, *apud* MOREIRA, 2006). Constituindo e sendo constituídas por diferentes relações de poder, as identidades definem-se por suas relações com os outros. Pode-se considerar identidade e diferença como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas, o que acarreta rejeitar a perspectiva que toma uma como ponto de origem da outra (SILVA, 2014). Conforme Moreira (2006), a afirmativa se justifica na medida em que é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais.

A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela. A diferença é o que separa uma identidade de outra, estabelecendo distinções entre “nós” e “eles” (WOODWARD, 2014).

Silva (2014) argumenta que o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Além disso, para o autor, a identidade é um problema social, pedagógico e curricular. Social, pois, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço escolar, mas também porque a questão do outro e da diferença não podem deixar de ser matéria de preocupação pedagógica curricular.

Macedo e Moreira (2002) consideram que as concepções de identidade e de diferença, adotadas no pensamento pós-moderno, apresentam potencial para nortear a formulação de currículos em que se atente para a pluralidade cultural, se desestabilizem identidades hegemônicas, se questionem os processos pelos quais indivíduos e grupos são rotulados de diferentes, de estranhos. Moreira (2006) reitera que o emprego da concepção pós-moderna de identidade, no processo curricular, traz à tona tensões e desafios que precisam ser enfrentados.

## **4.2 Identidade e imaginário social**

No início dos anos 2000, o filósofo Charles Taylor desenvolveu o conceito de “imaginário social” a partir de outros autores que influenciaram seu pensamento, como Grotius, Locke e Anderson. Assim, Taylor define imaginário social:

Por imaginário social entendo algo de muito mais vasto e profundo do que os esquemas intelectuais que as pessoas podem aceitar, quando pensam, de forma desinteressada, acerca da realidade social. Estou a pensar sobretudo no modo como

imaginam a sua existência social, como se acomodam umas às outras, como as coisas se passam entre elas e os seus congêneres, as expectativas que normalmente compartilham, as noções e as imagens normativas mais profundas que subjazem a tais expectativas (2010, p. 31).

Imaginário social não é um conjunto articulado de ideias, mas sim o que possibilita, mediante a atribuição de sentido, as práticas de uma sociedade. A abordagem de Taylor se debruça sobre o modo habitual como as pessoas imaginam seu ambiente social, apoiando-se, sobretudo, em imagens, narrativas e lendas, para além das teorias. Ademais, o imaginário social implica uma compreensão comum que possibilita práticas comuns e um “sentido de legitimidade amplamente partilhado” (p. 31).

Conforme Ramos (2018), o conceito de imaginário social formulado por Taylor abriu novas possibilidades de análise e interpretação, dentre as quais estão a abordagem usada pelos pesquisadores Rizvi e Lingard (2010). Para eles, a ideologia da globalização reestrutura o imaginário social dos povos, levando ao que Robertson chama de “consciência global” (1992, *apud* RIZVI e LINGARD, 2010, p. 34). Para esses autores, a globalização produz não apenas mudanças econômicas, mas também uma mudança no senso de identidade e pertencimento por meio do desenvolvimento de um imaginário social de como o mundo se tornou interconectado e interdependente,

um imaginário que agora guia e modela o modo como as pessoas organizam suas condutas, seus comportamentos [...] um imaginário social é assim formado por imagens, mitos, parábolas, histórias, lendas e outras narrativas, e mais significativamente, na contemporaneidade, pela cultura de massa e pela cultura popular (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 34, *apud* RAMOS, 2018).

No entanto, os autores apontam para o fato de que, em função do imaginário social envolver uma força social coletiva, ele é também sempre múltiplo e contestado dentro e por meio de comunidades particulares, estando por isso sujeito a mudanças.

Segundo Ramos (2018), a definição de Taylor se aproxima da ideia desenvolvida por Appadurai (1996) de que “a imaginação se tornou um fato social e coletivo” compreendido como uma representação coletiva, contemporaneamente influenciada por um “imaginário advindo da mídia de massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (p. 5-6). Appadurai (1996) argumenta que a imaginação, sendo um fato social na era da globalização, tem um caráter duplo: por um lado, é por meio da imaginação que os cidadãos são disciplinados e controlados; por outro, é também por dela que padrões coletivos de divergência e novos modelos de vida coletiva podem emergir.

De acordo com Spring (2014), as políticas educacionais globais têm como “objetivo educar e moldar o comportamento humano para o ambiente do trabalho corporativo” (p. 2),

estabelecendo um vínculo estreito entre educação e desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, os governos de diferentes países, especialmente os do Sul global, estabelecem seus objetivos educacionais de forma a estimular e promover a participação cada vez mais qualificada de seu capital humano na força de trabalho, seja para supostamente aumentar seu crescimento interno, seja para atender às demandas do mercado global, deixando, em segundo plano, uma formação voltada para a cidadania e a participação política efetiva. Ao promoverem uma educação encapsulada nos moldes hegemônicos dos estados-nações considerados modelos (países do Norte global), alguns sistemas educacionais do Sul reforçam o padrão de dependência estrutural a partir de seu próprio imaginário, historicamente forjado (RAMOS, 2018).

Esse imaginário global dominante se destaca nos discursos, nas políticas e nas práticas educacionais. De acordo com esse imaginário, os países do Norte global detêm o conhecimento universal, válido e científico, e, para se ter sucesso, na economia global, o país deve seguir suas regras e as políticas educacionais recomendadas pelas agências multilaterais internacionais (RAMOS, 2018).

Ramos (2018) faz algumas considerações sobre a questão e enfatiza que o que fundamenta todos esses processos e suas diferentes configurações e manifestações é um imaginário cunhado, desde os tempos das primeiras colonizações, o qual foi sendo, gradativamente, expandido e naturalizado quanto à hegemonia epistemológica, ontológica, cultural e política dos países ocidentais europeus, no início, e depois dos países hoje chamados de Norte global, as principais potências econômicas mundiais. Esse imaginário social dominante embasa a crença amplamente compartilhada que são os estados-nações desse grupo que detêm o saber e o conhecimento universal, são os modelos de civilização e desenvolvimento a serem seguidos, assim como os que determinam os padrões culturais e sociais universais, os valores e as condutas aceitáveis ou não, dentre outros. Também as questões de justiça social, direitos humanos, saúde e sustentabilidade são embasadas de acordo com esses padrões, assim como o conceito de cidadania global.

Conforme a autora, esse imaginário, ao situar de forma generalizada os países do Sul global como carentes e deficientes de algum modo, estabelece uma relação de poder desigual, estabelecimento esse que permeia nossas ações inconscientemente, na maioria das vezes, tanto de um lado quanto de outro, de modo que se faz necessário trazer essa questão-base para “o centro da mesa de discussões”, para torná-la consciente, e, assim, passível de ser mudada. Não há que se denunciar, mas há que se discutir as soluções viáveis para uma mudança estrutural

nesse imaginário (RAMOS, 2018, p. 230). Ampliando a reflexão, busco, na próxima seção, pensar na questão da identidade no contexto das escolas com propostas de ensino bilíngue.

### **4.3 Identidade e educação bilíngue**

Tajfel (1974) explica que a identidade cultural resulta do conhecimento que o indivíduo tem sobre ele pertencer a um ou dois grupos sociais, isto também inclui todos os valores e significados afetivos atrelados a esse pertencimento.

Se, em dada sociedade, certos grupos podem ser identificados em termos de etnia, características culturais e linguísticas, estes se tornarão traços salientes, percebidos como tais pelo indivíduo e utilizados por ele para categorização étnica, cultural e linguística. No processo de comparação social de um membro específico pertencente a determinado grupo, o mesmo tenderá, geralmente, a favorecer os traços salientes de seu próprio grupo em dimensões perceptuais, atitudinais e comportamentais. Além disso, ele tenderá a utilizar as características de seu próprio grupo como padrão para julgar os outros grupos (HARMERS e BLANC, 2000).

Ainda segundo Harmers e Blanc (2000), embora pouco se saiba sobre o processo de aquisição da identidade cultural, alguns estudos sugerem que esse processo começa bem cedo, e que, na idade de seis anos, as crianças já desenvolveram algum tipo de identidade cultural. Nessa idade, a criança já possui o conceito de identidade étnica que a diferencia dos outros, isto é, dos estrangeiros. Deve ser observado, contudo, que o conceito de estrangeiro para as crianças difere dos adultos.

Aboud e Skerry (1984), citados por Megale (2009), propõem um modelo de três estágios de desenvolvimento de atitudes étnicas. No primeiro estágio, a criança aprende a se identificar e a se avaliar, comparando-se com outros indivíduos que são diferentes de si. No segundo, então, a criança se percebe como membro de um grupo e percebe os outros como membros de outros grupos; neste estágio, a criança percebe similaridade dentro de um determinado grupo e diferenças entre eles. No terceiro, finalmente, a criança é capaz de focar nela mesma e nos outros como indivíduos e também como membros de um grupo. Aboud e Skerry esclarecem, ainda, que, para uma criança identificar-se positivamente com membros de outro grupo étnico, deve primeiro perceber esse grupo de uma maneira positiva. Se a língua é um valor primordial étnico e existe incongruência entre língua e etnicidade, a criança não será capaz de identificar-se com outra pessoa, especialmente se esta é membro de seu próprio grupo, mas fala a língua de outro grupo.

Harmers e Blanc (2000) explicam que a relação entre bilinguismo, escolha da língua e identidade cultural em indivíduos bilíngues é muito complexa e depende de diversos fatores. Há indícios de que experiências bilíngues, na primeira infância, influenciam o desenvolvimento da identidade cultural; isso pode ocorrer devido a dois fatores: a criança não vê a língua como uma característica de identidade importante ou a criança bilíngue desenvolve processos de descentralização e reciprocidade mais cedo do que as monolíngues. As preferências dos bilíngues não coincidem, necessariamente, com características de identificação cultural (MEGALE, 2009).

Ainda de acordo com Harmers e Blanc (2000), o desenvolvimento da idade cultural resulta tanto de fatores psicológicos como sociológicos. A relação entre bilinguismo e identidade cultural é recíproca: o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e este influencia o desenvolvimento do bilinguismo. Por outro lado, diferenças na construção da identidade cultural são mais ou menos toleradas por diferentes comunidades. Identidade cultural, assim como o desenvolvimento da linguagem, é uma consequência do processo de socialização que a criança experiencia. Este é um mecanismo dinâmico desenvolvido pela criança e pode ser modificado por eventos sociais e psicológicos durante a vida do indivíduo. É importante ressaltar que uma criança bilíngue não desenvolve duas identidades culturais, mas integra ambas as culturas em uma única identidade (GROSJEAN, 1982, p. 160, *apud* MEGALE, 2009).

Assim, Megale (2009 e 2019) enfatiza a importância da língua como marca significativa na formação da identidade cultural de indivíduos bilíngues. Como afirmam Harmers e Blanc (2000, p. 124), o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e esta influencia o desenvolvimento do bilinguismo. Qual é, então, o papel da escola bilíngue na formação da identidade cultural das crianças que se encontram nesse ambiente?

A escola bilíngue, conforme Megale (2009), deve adotar uma série de medidas visando à integração das culturas que coexistem em seu ambiente. Smolicz (1979) argumenta que cada cultura detém um número de características básicas essenciais para sua transmissão e manutenção. Os valores específicos de cada comunidade cultural se encontram em contato no ambiente escolar e devem ser, portanto, valorizados e respeitados. O *status* atribuído às línguas nesse ambiente é de suma importância na formação da identidade cultural de alunos bilíngues. As duas línguas devem ser suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da segunda língua deve ocorrer, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da língua materna. Deve-se levar sempre em consideração que as escolhas linguísticas dos alunos se baseiam também em aspectos psicológicos e afetivos.



Segundo Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Para aqueles que optaram por um modelo de educação bilíngue, é necessário o estudo e o planejamento curricular permanentes de como isto será realizado.

#### **4.4 Refletindo sobre as tensões e os desafios em torno da identidade nas escolas bilíngues públicas e do currículo**

Moreira (2006), em seu artigo “Identidades, saberes e práticas”, aborda as tensões e os desafios quando as identidades e as diferenças são “convidadas” a participarem do currículo. Em primeiro lugar, ele enfatiza, nesse estudo, os desafios implicados na tentativa de se tornar a sala de aula um espaço de diálogo entre os diferentes. Parece ser um ganho quando se reconhece que toda a identidade se constrói por meio da diferença e quando se começa a viver com a política dela. Mas a aceitação de que a identidade é uma construção, uma ficção, também requer seu oposto – o fechamento necessário para criar comunidades de identificação (nação, família, grupo étnico). Formas de ação política (partidos, movimentos, classes) são também fechamentos temporários, arbitrários e parciais. Não é possível existir identidade no mundo sem um fechamento arbitrário, sem o fim da sentença. O discurso é sem fim. Mas, para dizer algo em particular, é preciso parar de falar. Esses fechamentos arbitrários, não terminados, podem ser chamados de eu, sociedade, política (HALL, 1997).

Em segundo lugar, Moreira (2006) reporta-se às relações entre identidade e subjetividade para ressaltar as tensões envolvidas nos processos referentes ao investimento dos sujeitos nas identidades que assumem. Por que determinadas posições de sujeito são aceitas por certos indivíduos e outras não? Para responder a essa questão, é preciso levar em conta a nossa subjetividade (composta por nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais), vivida em um contexto social que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade (WOODWARD, 2014). Ou seja, identidade e subjetividade não são intercambiáveis. A identidade constitui-se como uma ponte entre o eu e as dimensões culturais e sociais. A subjetividade, por sua vez, dá conta dos sentimentos, dos processos psíquicos mais íntimos, mais particulares. É no discurso dos sistemas sociais e culturais que essa particularidade é significada e se significa. Subjetividade e identidade dão lugar ao sujeito: “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade” (WOODWARD, 2014).

Em terceiro lugar, conforme Moreira (2006), ainda que se reconheça que nossas identidades jamais foram centradas e que se aceite a concepção não essencialista do eu

difundida pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, cabe considerar o ponto de vista de Carlson e Apple (2000, p. 29), para os quais “a possibilidade de o eu ser multifacetado não quer dizer que ele não possa ter um centro, que as pessoas não lutem, com sucesso, para criar essa identidade politicamente centrada”. Cabe também examinar a argumentação de Philip Wexler (1992), que, com base em pesquisa desenvolvida em escolas secundárias americanas, afirma que os adolescentes frequentam a escola para se tornarem alguém, e não ninguém, como fariam supor algumas interpretações pós-modernas do eu descentrado. “Eles desejam ser alguém, um eu apresentável e real, sustentado pelos olhos vigilantes dos amigos que vieram encontrar nas escolas” (p. 7). Nesse ambiente, a instituição escolar constitui o espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é o alguém, o eu, a identidade. Então, Moreira sugere que se discuta como as práticas curriculares podem contribuir para esse centramento provisório, para esse fechamento instável e arbitrário, necessário a uma convivência com os outros, assim como uma participação na construção e na materialização de um projeto comum. O autor vê como inviável a elaboração de uma proposta curricular sem que nela se inclua a intenção de produzir identidades articuladas em torno da construção de um mundo melhor (MACEDO e MOREIRA, 2002; MOREIRA, 2006).

Em quarto lugar, o pesquisador chama a atenção para possíveis paradoxos implicados na consideração de questões de diferença e identidade no currículo. Efeitos opostos aos previstos podem ocorrer, em propostas curriculares que visem a fortalecer o poder de indivíduos e grupos oprimidos, com a criação de um espaço de “confinamento” para as crianças das camadas subalternas, no qual elas sejam sempre as “outras”, sempre as “diferentes”. O autor ampara-se, nessa argumentação, em análise de Thomas Popkewitz e Fendler (1999) sobre políticas e práticas curriculares nas quais o discurso da preocupação com o “outro”, com o estudante de grupos minoritários, se faz presente. Os conhecimentos pedagógicos balizados dessas iniciativas podem favorecer a produção de um espaço discursivo em que “a criança da cor e da pobreza” jamais consiga ser uma criança “padrão”, “normal”, “média”. Explicando um pouco mais: os conhecimentos que organizam o ensino, o currículo e a escola inscrevem certa seletividade no modo como os professores pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Essas formas de conhecimento são produtivas, qualificando uns alunos e desqualificando outros para participarem da sociedade. Os discursos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem configuram, então, um espaço imaginário em que o aluno é situado, podendo mesmo ser “confinado”. A política, desse espaço, relaciona-se, assim, ao modo como as práticas discursivas da pedagogia funcionam para “confinar” uma criança como “diferente” e “fora do normal”.

Além dessas tensões e dos desafios abordados por Moreira (2006), pensando no contexto e nos programas das escolas bilíngues públicas e no referencial teórico analisado nesta pesquisa, amplio a reflexão. Assim, em quinto lugar, ressalto, conforme Pacheco e Pereira (2007), que toda e qualquer discussão escolar e curricular relativa à globalização e à identidade necessita incorporar a questão do conhecimento, quer como instrumento de homogeneização e diversificação cultural, quer como recurso de formação de sujeitos, pois as escolas e os currículos fazem parte das estruturas de homogeneização pela sua especificidade das funções de educação e formação, já que o currículo só existe a partir do momento em que se elabora um projeto de vinculação social a organizações formais e/ou informais.

Em sexto lugar, destaco que, de acordo com o imaginário social global, os países do Norte detêm o conhecimento universal, válido e científico, e, para se ter sucesso na economia global, o país deve seguir suas regras e as políticas educacionais recomendadas pelas agências multilaterais internacionais (RAMOS, 2018). Esse imaginário, ao situar de forma generalizada os países do Sul global como carentes e ineficientes, de algum modo, estabelece uma relação de poder desigual, de modo que se faz necessário trazer essa questão para discussão, principalmente quando pensamos no currículo e nas questões em torno da identidade de escolas bilíngues, que, em suas propostas, trabalham não apenas com a estrutura linguística de uma língua estrangeira com um maior foco, mas também com a cultura e o conhecimento por meio da língua estudada, que sofrem influência desse imaginário social.

E, em sétimo e último lugar, ressalto a tensão e o desafio para que os valores específicos de cada comunidade cultural, que se encontram em contato no ambiente escolar, sejam valorizados e respeitados. O *status* atribuído às línguas no ambiente escolar é de suma importância na formação da identidade cultural de alunos bilíngues. As duas línguas devem ser suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo do sujeito, e a aquisição da segunda língua deve ocorrer sem perda ou prejuízo da língua materna, conforme Harmers e Blanc (2000). Deve-se levar em consideração que as escolhas linguísticas dos alunos se baseiam também em aspectos psicológicos e afetivos (SMOLICZ, 1979). Assim, é necessário estudo e planejamento permanentes de como isto irá ser realizado.

#### **4.5 Concluindo o capítulo**

Nas escolas públicas bilíngues, observa-se a presença de uma diversidade de culturas locais e as relações entre elas. Além disso, há, nessas unidades, o contato com a cultura de outros países. Essas interações, tanto locais quanto internacionais, muitas vezes, são marcadas

por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam, que são fortalecidas pelo imaginário social.

Assim, nesse contexto, sugiro políticas públicas educacionais e curriculares, para essas escolas, que reflitam sobre a necessidade de tornar a sala de aula um espaço de diálogo entre os diferentes; que estejam atentas às relações de identidade e subjetividade; que possuam a intenção de produzir identidades articuladas em torno da construção de um mundo melhor; que se atentem para possíveis paradoxos implicados na consideração de questões de diferença e identidade no currículo; que incorporem em sua discussão a questão do conhecimento, pois escolas e currículos fazem parte das estruturas de homogeneização; que discutam sobre a questão do imaginário social, que reforçam, muitas vezes, as assimetrias nas relações entre os diferentes sujeitos e as sociedades; e, além disso, devem cuidar para que valores específicos de cada comunidade cultural, que se encontram em contato no ambiente escolar, sejam valorizados e respeitados.

## 5. INTERCULTURALIDADE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Com a globalização, as relações entre as diversidades culturais, que permeiam o nosso cotidiano, se intensificaram. Estas relações estão, muitas vezes, marcadas por tensões e conflitos, em função das “assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violência em relação a determinados atores sociais” (CANDAUI, 2014, p. 24).

Essas relações, segundo Candau (2014), vêm adquirindo, a partir dos anos 90, crescente visibilidade nos cenários públicos e suscitado muitas polêmicas e confronto de posições na nossa sociedade. Trata-se de um problema que hoje adquire escala planetária e desafia nossa capacidade de construção de sociedades verdadeiramente democráticas.

A globalização, de acordo com Freuri (2001), representa uma palavra chave de retóricas estratégicas, que constituem um meticuloso jogo político em que os discursos vão instituindo preposições quase unanimemente inquestionáveis. Assim, conforme o pesquisador, globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificados como portadores de deficiências, inclusive de racionalidade. Dessa forma, “parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico”. (COSTA, 1998, p. 9).

Nesse cenário, tendo como objeto de estudo uma escola municipal pública bilíngue da cidade do Rio de Janeiro, localizada na periferia, que apresenta uma proposta de ensino fundamental intercultural, objetiva-se compreender a interculturalidade planejada e vivenciada nessa unidade escolar. Assim, neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que fundamenta o estudo desta tese sobre interculturalidade, com o intuito de ampliar a compreensão sobre o tema, para melhor entendimento do objeto de estudo desta pesquisa.

Busca-se orientação, tanto do ponto de vista teórico como de suas implicações nas práticas pedagógicas, nos estudos de Candau (2014), Freuri (2001, 2014) e Walsh (2009, 2012). Além disso, procura-se um entendimento teórico sobre interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras nos estudos de Kramsch (1993), Byram (1997) e Mendes (2008).

## 5.1 Interculturalidade em debate

Observa-se que as diferenças socioculturais vêm adquirindo, a partir da década de 90, segundo Candau (2014), uma crescente visibilidade nos cenários públicos e suscitado muitas polêmicas e confronto de posições na nossa sociedade. Um problema não apenas de algumas nações, mas sim de escala global, que desafia a construção de sociedades verdadeiramente democráticas.

Carl Grant e Ayesha Khurshid (2013), em trabalho intitulado “Educação multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas”, concluem com as seguintes afirmações:

A educação multicultural no contexto global é multi-facetada e muitas vezes construída em um ambiente desigual, no qual as relações de poder são muito ativas. Existem alguns temas comuns aos diferentes países, como o uso da educação multicultural para apoiar políticas de assimilação. Além disso, concluímos que foi o poder das pessoas que se engajaram nas lutas por equidade e igualdade que forçou as instituições de diversos países a introduzir e implementar políticas de educação multicultural. Ao mesmo tempo, com base nos relatos da literatura sobre educação multicultural, argumentamos que muito resta ainda a ser feito para atingir os objetivos de igualdade e equidade.

A partir dessa breve contextualização, partimos para a compreensão do conceito polissêmico de educação intercultural, o qual admite diferentes significados e aproximações.

Segundo Freuri (2014), a conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores. Nesse sentido, Naseem (2012) investigou, a partir do contexto canadense, perspectivas conceituais com as quais os docentes e profissionais engajados em pesquisas educacionais buscam entender as dinâmicas das políticas de multiculturalismo. Naseem concluiu que a diversidade de propostas e perspectivas multiculturais e interculturais impede-nos de produzir esquemas simplificados eficazes. Entretanto, por isso mesmo, torna o debate particularmente aberto e criativo. Para além, da polissemia terminológica, teórica e política relativa ao multiculturalismo e interculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade. A sua riqueza consiste, justamente, na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. (NASEEM, 2012).

Entretanto, Fleuri (2014) enfatiza que a perspectiva conceitual fundamental em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é a da possibilidade de se

respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

No Brasil, de acordo com Fleuri (2014), a expressão “diversidade cultural” tem sido usada como multiculturalismo, principalmente pelo poder público, revelando distintas proposições. Coppete et al. (2012) destaca o conceito de diversidade no campo normativo, passando pelas Ciências Sociais e alcançando sua dimensão cultural. Apresenta o conceito de educação intercultural e suas implicações na prática pedagógica. Dentro dessa abordagem, culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

Fleuri (2014) argumenta que a luta por justiça social, bem como construir uma sociedade plural, democrática, requerem a redefinição dos sentidos da interculturalidade, interpelando a uma compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderno-colonial que caracteriza a nossa história de povos subalternizados.

Nessa perspectiva, Walsh (2012) enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto inter-transnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A pesquisadora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional ao sistema dominante. Argumenta, usando como exemplo o caso do Equador, que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, isto é, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

A interculturalidade crítica aponta, pois, conforme a pesquisadora, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

## 5.2 Interculturalidade e o desafio da colonialidade

Diferentemente do colonialismo- que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho.

O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais.

O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais.

O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar essa relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar desses povos e, assim, subalternizá-los e sustentara matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

Assim, as relações entre povos diferentes vêm, conforme Walsh (2012), se constituindo historicamente no ocidente numa perspectiva colonial, ou seja, como amplos movimentos de dominação econômico política e subalternização sociocultural. No último milênio, as sociedades europeias lideraram amplos processos de distribuição, dominação e exploração da população mundial. A contradição colonial se configura por processos imperialistas em que o super desenvolvimento dos países do “Norte” traz consequências econômicas e políticas, culturais e ambientais que agravam as vulnerabilidades dos povos do “Sul”.



Nessa direção – tal como Catherine Walsh destaca- construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementariedade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberativa, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar.

### **5.3 A abordagem intercultural nas práticas pedagógicas**

Candau (2014) situa a perspectiva intercultural no âmbito das proposições multiculturais que classifica em três abordagens fundamentais: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista, conforme a autora, parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos são chamados a participar do sistema escolar. Entretanto, sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou monocultural plural, essa abordagem parte da afirmativa de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. (AMARTYA SEM, 2006 *apud* CANDAU 2014)

Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas “homogêneas” com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

A terceira propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade. Candau (2014) situa-se nessa perspectiva por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Além dessas três abordagens, temos, segundo Walsh (2009), três concepções principais de educação intercultural. A primeira foi intitulada de relacional e refere-se basicamente ao contato entre culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e a minimizar os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a contextos culturais diversos.

No que diz respeito às outras duas posições, tendo como referência Fidel Tubino (2005), Walsh descreveu e discutiu a interculturalidade funcional e a crítica. Partindo da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal, afirma que, nessa perspectiva, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Essa concepção corresponde ao interculturalismo que qualifica de funcional, que visa orientar a diminuir áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

Colocar essas relações em questão é o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade implica a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe dar voz àqueles que foram historicamente inferiorizados. Essas três abordagens constituem matrizes básicas que se desdobram em várias concepções.

#### **5.4 A educação intercultural no ensino de línguas**

Ao referir-se à importância e necessidade da consideração da cultura na pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras, conforme Mendes (2004), deve-se esclarecer qual a perspectiva que se está considerando: de que cultura (s) se está falando? Quais são os

envolvidos nessa relação língua/cultura ou línguas/culturas? A partir de que lado se está olhando?

Essa preocupação é necessária à medida que, a interculturalidade é assumida como uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, deve-se ter em conta que esta deve ser sempre uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo. Assim, uma pedagogia de valorização da cultura deve ter como base essa relação – que mais do que cultural é intercultural.

Kramsch (1993) chama a atenção para a profusão de termos que comumente são usados para se referir à comunicação entre pessoas ou grupos que não partilham da mesma nacionalidade, origem social e étnica, gênero, ocupação etc. Em diversas situações, esses termos são usados com sentidos intercambiáveis, a depender de como a cultura está sendo definida ou a disciplina ou área de conhecimento em questão. A autora destaca que o termo intercultural normalmente se refere ao encontro de línguas ou culturas por meio de fronteiras políticas de Estado-Nação. No caso do ensino de línguas estrangeiras, a partir dessa perspectiva de abordagem, o termo é compreendido como modo de se entender o outro e a sua linguagem nacional. O termo intercultural também pode significar, conforme Kramsch, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais etc. Então, pode designar as interações comunicativas entre indivíduos de classes sociais diferentes, grupos profissionais diferentes, entre gays e heterossexuais, entre homens e mulheres, por exemplo. E ainda, segundo a autora, pode se referir no diálogo entre culturas minoritárias e culturas dominantes, sendo também associado com situações de bilinguismo e biculturalismo.

As diferentes denominações para o termo intercultural mostram, segundo Kramsh (1993), como as diferentes disciplinas e campos do saber atribuem significados diversos ao termo, a depender da sua perspectiva teórica. Até mesmo dentro de um mesmo campo de investigação, como o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua (LE/L2), observamos a sua utilização com diferentes acepções e objetivos. Na maioria dos casos, usar o termo intercultural tem significado adotar aspectos ou informações da cultura da língua que está sendo ensinada como forma de promover a troca de informações culturais e não como modo de incentivar a intercomunicação entre mundos linguísticos-culturais diferentes.

Numa perspectiva intercultural, nos processos de ensino aprendizagem e aprendizagem de LE/L2, aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, dever ser, mais do que

tudo, um diálogo entre culturas. No entanto, o que tem sido consenso na pedagogia de línguas estrangeiras é o ensino da cultura limitado a apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e as pessoas que o habitam, suas atitudes, crenças e visões de mundo, como destaca Kramsch (1993).

A autora observa que o que em grande parte nós chamamos de cultura é, na verdade, um construto social, e que normalmente isso tem sido ignorado. Em virtude, entretanto, de discussões que têm sido desenvolvidas nas últimas décadas sobre a língua como prática social, também surgiram algumas linhas de pensamento ou princípios teóricos que têm ocasionado uma certa mudança de postura quanto aos modelos de se ensinar língua e cultura.

Conforme Kramsch (1993) explica, o ensino da cultura envolve quatro tipos de reflexões ou percepções advindos dos nativos e dos estrangeiros. Considerando que a cultura nativa (C1) e a cultura estrangeira (C2) agregam uma realidade multifacetada e multicultural, representando diferentes tipos de subculturas como as de gerações, profissionais, educacionais, regionais, etárias, étnicas ou de gênero, essas reflexões podem ser expostas como:

C1: cultura nativa real.

C1': percepção do falante nativo sobre sua própria cultura.

C1'': percepção do falante nativo sobre a cultura estrangeira.

C2: cultura estrangeira real.

C2': percepção do falante estrangeiro sobre a sua própria cultura estrangeira.

C2'': percepção do falante estrangeiro sobre a cultura nativa do outro.

Assim, segundo Kramsh (1993), a única maneira de se construir um entendimento completo e, portanto, menos parcial do entendimento de ambas C1 e C2 é desenvolver uma terceira perspectiva, que capacitaria os aprendizes a considerar tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro em C1 e em C2. Para a autora, é esse terceiro lugar que a educação intercultural procura estabelecer.

Para aplicação de tal perspectiva, a autora propõe quatro pontos de partida que devem fundamentar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua-cultura. O primeiro seria o estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, que pressupõe o fato de que a ligação entre as formas linguística e a estrutura social não é dada a princípio, mas deve ser construída. Também conhecer uma cultura estrangeira é colocá-la em relação com a nossa própria cultura, uma vez que os significados construídos serão sempre relacionais. Ao contrário, portanto, de uma simples transferência de informações, o ensino e aprendizagem intercultural envolve uma

constante reflexão não somente sobre a língua-cultura-alvo, mas também sobre a língua-cultura nativa.

O segundo princípio é ensinar a cultura como um processo interpessoal. Nesse caso, observa-se que os significados emergem através da interação social, do contato social entre os participantes do processo de aprendizagem, tornando-se sem sentido a tentativa de ensinar normativamente os fenômenos que caracterizam o uso da linguagem, como se fossem fórmulas fixas. O que se deve buscar, na verdade, é substituir a “apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que implica, ele mesmo, num entendimento da estrangeiridade ou outridade”. (KRAMSCH, 1993, p. 296).

Ensinar a cultura como diferença seria o terceiro princípio destacado por Kramsch. A autora refere-se aos movimentos de valorização das diferenças e de um certo questionamento das identidades nacionais, retomados nas últimas décadas, na tentativa de rediscutir a cultura não somente como conjunto de traços característicos de um país ou nação. Ela observa que nem sempre é possível definir o que significa ser Alemão ou ser Francês, devido ao crescimento da multietnicidade e multiculturalidade que caracterizam as sociedades contemporâneas, como as sociedades alemã e francesa, por exemplo. Kramsch sugere, desse modo, que além das características nacionais de um país ou região sejam considerados outros tipos de fatores sociais, tais como idade, gênero, origem regional, formação étnica e classe social. Somente a confluência de variados aspectos e características culturais poderia dar conta do que representa a cultura de uma pessoa.

E, como último princípio, estaria a possibilidade de no processo de aprendizagem intercultural se desconsiderar ou transpassar as fronteiras disciplinares. Além da relação que comumente é feita do ensino de cultura com disciplinas acadêmicas como a antropologia, a sociologia e a semiologia, deve-se incentivar a ampliação do campo de referência de professores de línguas para incluir em suas leituras áreas interdisciplinares como a literatura, os estudos desenvolvidos por cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas, como sugere Kramsch (1993).

Considerando a relação entre línguas-culturas como essencialmente dialógica, a autora ressalta que o principal desafio educacional reside em ensinar a língua como contexto dentro de uma pedagogia dialógica que, necessariamente, revele esse contexto de modo explícito. Porém, como ela mesma observa, semelhante ação pedagógica pode ser melhor definida “não como um mapa de como ensinar línguas estrangeiras, mas como um outro modo de ser um professor de línguas”. (KRAMSCH, 1993, p. 31)

Com o objetivo de tornar esse desafio possível, Kranssch (1993) amplia o sentido de contexto analisando-o a partir de três diferentes dimensões, as quais denomina de esfera de intersubjetividade, esfera de intertextualidade e esfera de interculturalidade. A primeira está relacionada ao que acontece quando duas ou mais pessoas interagem numa situação de comunicação face a face, o que inclui toda uma rede complexa de situações que envolvem, além dos aspectos linguísticos, negociação de significados, conflitos, estratégias de interpretação e inferência etc. A segunda dimensão, a esfera de intertextualidade, revela o que acontece quando leitores e textos interagem, processo que, como enfatiza Kramsch (1993), embora diferente nos modos de realização, apresenta os mesmos problemas de expressão, interpretação e negociação encontrados na comunicação oral. E, por último, a autora destaca a esfera da interculturalidade, a qual diz respeito ao processo de interação social entre falantes, leitores e textos de diferentes culturas; aqui sendo visto como um processo que deve ser construído de modo dialógico, e não como uma simples troca de informações culturais.

A partir da discussão dessas diferentes dimensões contextuais e seus variados aspectos, incluindo a análise de casos e contextos específicos, sugerindo modos de ação e atividades adequados para cada um desses contextos, Kramsch (1993, p.13) descreve as características do que denomina uma pedagogia crítica da linguagem, a qual valoriza a diferença, o diálogo e o discurso em mão dupla, isto é, uma pedagogia que "[...] mostra como os aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados de outros ou da comunidade de fala da língua-alvo". Assim, Kramsch destaca sete principais aspectos que seriam reveladores de uma pedagogia crítica da linguagem.

A consciência do contexto global (*awareness of global context*) seria o primeiro aspecto. Diz respeito ao contexto cultural mais amplo que envolve a interação entre pessoas por meio da língua. Nesse sentido, relaciona-se, portanto, a diferentes situações de contato, comunicação oral ou escrita, situações de participação e não-participação, silêncio, negociação de significados, interpretação etc. Numa pedagogia crítica da linguagem, o professor deve estar atento aos diferentes contextos de uso da língua, os quais extrapolam o conhecimento restrito de aspectos formais, assim como deve incentivar o aluno a percebê-los conscientemente.

O conhecimento local (*local knowledge*) é o conhecimento do que acontece quando pessoas interagem por meio da língua num determinado grupo ou sala de aula. Esse tipo de conhecimento deve considerar as diferentes características individuais, estilos conversacionais,

hábitos e padrões culturais de interação dos indivíduos participantes do processo de ensino/aprendizagem.

Como destaca Kramersch (1993, p.245), não se trata de um conhecimento que tenta prever ou encontrar melhores modos de "fazer o aluno falar", mas compreender, do melhor modo possível, "[...] porque eles falam o que falam e porque permanecem em silêncio". É um princípio que, como também ressaltou Halliday (1993), deve ser um dos pontos fundamentais de apoio para que o professor possa orientar a sua prática, identificando os procedimentos e atitudes mais adequados para que o seu aluno aprenda o que é necessário aprender, e não o que foi planejado ou predeterminado para que aprendesse.

A habilidade para ouvir (*ability to listen*) é um aspecto que, na opinião de Kramersch, tem sido uma das tarefas mais importantes e mais difíceis para o professor de línguas. Isso porque, mais do que ensinar, o professor deve estar pronto para ouvir, aqui no sentido de ter a habilidade para perceber mais do que as comunicações linguísticas dos alunos, mas também o silêncio, os implícitos, as crenças, as dificuldades etc. Também essa habilidade deve ser introspectiva, permitindo ao professor refletir de maneira crítica sobre as suas próprias crenças, atitudes e significados que ele mesmo produz - condição essencial, na opinião de Kramersch, para o desenvolvimento de qualquer professor de línguas.

Falar sobre a língua (*metatalk*), outro princípio destacado por Kramersch, procura subverter o sentido tradicional do que se compreende como: "falar da língua", isto é, falar sobre a língua e sua estrutura. Nas novas tendências de ensino de línguas, no entanto, aprender uma língua significa ter algo mais para aprender além de suas formas; a ênfase que tem sido dada é em como se pode fazer coisas com as palavras. No entanto, conforme Kramersch, embora haja pouco espaço, hoje, nas salas de aula, para se falar da língua como estrutura, sobretudo nas abordagens comunicativas e com enfoque sociocultural, tampouco é suficiente se ensinar língua somente por meio do "fazer coisas com palavras". O "falar sobre a língua", no sentido proposto por Kramersch (1993), seria observar, analisar, discutir sobre os diferentes contextos de uso da linguagem em sala de aula, ou seja, falar sobre o que acontece quando se produzem significados por meio da língua.

Relacionado ao princípio anterior, dar um jeito com as palavras (*making do with words*), falar uma língua estrangeira, como observa Kramersch, é fazer coisas com uma limitada quantidade de palavras, visto que a regra geral em sala de aula tem sido o uso de limitados atos de fala. No entanto, o sentido que Kramersch (1993, p.246) pretende denotar aqui é o de que "[...] ensinar língua é ensinar diferentes habilidades, imaginação e modos efetivos de apropriação dos diferentes níveis de significados disponíveis". Nesse sentido, "[...] fazer coisas

com palavras" extrapola o sentido comum imediato de utilizar-se de variadas expressões de atos de fala, mas um sentido de usar a língua que comporta e engloba uma multiplicidade de aspectos intra e extralinguísticos. Fazer coisas com palavras é também viver a língua em toda a sua amplitude e significação.

Entre os princípios destacados pela autora, talvez um dos mais importantes como conduto para a ação do professor seja a autonomia e controle (*autonomy and control*). Ele revela o embate de forças entre as necessidades, desejos, atitudes e objetivos particulares dos alunos que estão aprendendo uma LE/L2 e as ações e responsabilidades dos professores na tentativa de prepará-los para assumirem um comportamento linguístico e sociocultural adequado. Kramersch ressalta que o desejável é que haja um equilíbrio entre essas duas forças para que a aprendizagem aconteça de modo efetivo. Para ela, o bom professor deve promover tanto a submissão, a concordância, quanto a rebelião.

E, por último, o princípio que Kramersch denomina de a grande "puxada" (*the long haul*) representa a relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, que, como destaca a autora, é sempre uma relação indireta, que não pode ser determinada por quantidade de tempo, ou medida em seus próprios termos, uma vez que é sempre incidental e inesperada. Isso também significa que nem tudo que o professor ensina, ou a quantidade do que ele ensina, transforma-se em aprendizado efetivo, em conhecimento em ação. Nesse sentido, Kramersch (1993, p.247) afirma: "Mais do que perguntar ao final do ano escolar 'o que meus alunos lembram de tudo que eu ensinei a eles?', deve ser mais apropriado perguntar 'o que terá mais valor ser lembrado dentre as muitas coisas que os meus alunos aprenderam?'".

As reflexões e sugestões apresentadas por Kramersch (1993), tanto pela diversidade e riqueza das informações e temas que aborda, quanto pelo modo como discute a dimensão da cultura e sua relação com a linguagem e sua relevância para a pedagogia de línguas, têm sido fonte de apoio e incentivo para que outros estudos e pesquisas tomem corpo, sobretudo fora do âmbito da língua inglesa. Alguns aspectos ressaltados pela autora, ao longo do seu estudo, devem estar presentes em qualquer abordagem que pretenda ser intercultural, que considere a língua mais do que um sistema de formas, que veja o encontro entre culturas como um processo de diálogo; complexo sim, também imprevisível, mas nunca algo estanque.

Dessa forma, o desenvolvimento de uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de LE/L2, antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento e estruturação, o qual envolve desde o



estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos e elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação, sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em que contexto ou contextos e sob que condições.

Conforme Mendes (2004), esse tipo de cuidado e orientação, essencial para o processo de ensino/aprendizagem intercultural, impede que ocorra o erro clássico de tratar o processo de ensino/aprendizagem como uma fórmula única e imutável, a qual se presta às mais diferentes situações; e, conseqüentemente, a língua como entidade abstrata e atemporal, que só pode ser analisada e compreendida de um só ponto de vista: o seu próprio.

### **5.5 A abordagem intercultural no ensino de línguas**

A educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Uma abordagem dialógica pode criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais criadas pela língua na construção cultural da realidade.

Em meio à urgência de se desenvolver uma abordagem comunicativa que englobasse as conexões interculturais no ambiente da sala de aula de língua estrangeira, Mendes (2004) desenvolveu o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Para ela,

é a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p.60-61).

A autora apresenta três princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural (MENDES, 2008): o primeiro relaciona-se à alteridade, a maneira que vemos o outro e o mundo que nos cerca; o segundo dialoga com a identidade, referindo-se à como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência; e o terceiro é uma junção dos dois anteriores, pois expõe como nós nos comunicamos com o outro.

Além disso, Mendes (2004) destaca algumas características da ACIN:

- 1) A língua como cultura. A visão de língua/linguagem como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos de língua-cultura.
- 2) O foco no sentido. A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.
- 3) Materiais como fonte. A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; materiais didáticos organizados como fonte, apoio e orientação para a realização de atividades e tarefas e não única referência no processo de aprendizagem.
- 4) A integração de competências. A noção de competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, a qual funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. A competência comunicativa como uma competência global que inclui diferentes subcompetências: a competência gramatical ou formal, a competência sociolinguística, a competência discursiva, a competência estratégica e a competência intercultural.
- 5) O diálogo de culturas. Ensinar e aprender uma língua-cultura como processos que englobam, além dos aspectos linguísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Pressupõe também o desenvolvimento da intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, por meio do partilhamento de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem

como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las.

6) A agência humana. A ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais promovem o diálogo entre culturas por meio da interação e a produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade.

7) A avaliação crítica, processual e retroativa. A avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender, a qual inclui a avaliação de aproveitamento do aluno; a autoavaliação do aluno sobre o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem; a avaliação do professor, da abordagem de ensino e dos materiais pelo aluno; a avaliação do professor sobre a o processo como um todo, que inclui abordagem de ensino, os materiais didáticos e o seu próprio desempenho em sala de aula. A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, bem como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade, num contínuo movimento de alimentação e retroalimentação.

Assim, conforme Mendes (2004), por meio da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças, a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo. Um espaço composto pela interseção das experiências de docentes e discentes, nativos e não-nativos, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta de um lugar no qual (con)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas.

## 5.6 A competência comunicativa intercultural no ensino de línguas

Byram (1997) tomando como base o modelo teórico estabelecido por Hymes para o que se conhece como *competência comunicativa*<sup>24</sup>, assim como buscando aporte em outros autores

---

<sup>24</sup> O conceito de competência comunicativa, introduzido por Hymes (1972; 1995), era a ideia estruturalista de língua como sistema, o qual deveria ser o objeto natural de estudos das ciências linguísticas, sempre partindo de uma perspectiva sincrônica, isto é, imperava a tradição estruturalista iniciada por Saussure de que o que importava era a competência e não a performance.

que discutiram e ampliaram o tema, como Van Ek (*apud* BYRAM, 1997), propõe-se a descrever os aspectos envolvidos no desenvolvimento da habilidade do indivíduo em interagir e comunicar-se com pessoas que falam uma língua diferente e vivenciam diferentes contextos culturais, isto é, traça um quadro do que seria a competência comunicativa intercultural (CCI)<sup>25</sup> e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras.

O autor ressalta que a comunicação intercultural deve levar em consideração, principalmente, o contexto social no qual se dá a comunicação, a dimensão não-verbal da comunicação e também as limitações impostas por descrições tradicionalmente concebidas sobre o ensino/aprendizagem de línguas. Porém, mesmo considerando a complexidade desses aspectos, ele busca propor um modelo de descrição e, conseqüentemente, desenvolvido da competência comunicativa intercultural (CCI) que possa ser de fácil acesso e uso para professores de línguas estrangeiras, sejam quais forem os seus contextos particulares de atuação.

Nesse sentido, Byram apresenta uma preocupação muito grande em poder adaptar ou fazer conviver o seu modelo de competência com as diferentes situações possíveis de ensino de língua estrangeira, inclusive as pautadas em princípios mais rígidos da tradição educacional. Além disso, observa que o modelo proposto deve servir a diferentes objetivos e necessidades, desde o ensino formal, até a avaliação num sentido mais amplo, a qual inclui também a certificação ou proficiência na língua estrangeira.

A partir dessas considerações, Byram (1997) descreve o que seria um modelo, tão compreensível quanto possível de competência comunicativa intercultural (CCI), o qual apresenta três características principais:

- a) propõe a ideia do falante intercultural (caracteriza os interlocutores envolvidos numa situação de interação e comunicação intercultural) e rejeita a noção do falante nativo como modelo ideal para os aprendizes de línguas estrangeiras;
- b) é um modelo para a aquisição da CCI em contextos educacionais e deve, portanto, incluir objetivos educacionais;
- c) por causa de sua dimensão educacional, o modelo deve incluir especificações dos ambientes e dos papéis de professores e alunos.

Além da competência intercultural, a qual diz respeito à habilidade dos falantes em interagirem e se comunicarem, em sua própria língua, com pessoas de outras línguas e culturas,

---

<sup>25</sup> No original *Intercultural Communicative Competence* (ICC), cuja sigla, em Português, representa-se como CCI (Vide Byram, 1997)

Byram (1997) inclui e refina outros três tipos de competências no seu modelo: competência linguística, competência sociolinguística e competência discursiva. Cada uma dessas competências relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades específicas.

A competência linguística para aplicar o conhecimento de regras de uma dada versão padrão de uma língua, com o objetivo de produzir e interpretar a linguagem falada e escrita; a competência sociolinguística, a habilidade do indivíduo de atribuir à linguagem produzida por um interlocutor, falante nativo ou não da língua, significados que são referendados por ele, ou significados que são negociados e tornam-se explícitos com o interlocutor; e a última, a competência discursiva, para usar, descobrir e negociar estratégias para a produção, interpretação e negociação de textos que seguem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais para diferentes fins, em situações contextuais específicas.

Ao lado dessas competências, o modelo de CCI proposto por Byram (1997) inclui a descrição dos fatores que compõem a competência intercultural, ou seja, enfatiza, por meio da criação desses fatores, as habilidades, conhecimentos e atitudes envolvidos numa comunicação intercultural, além dos fatores linguísticos propriamente ditos.

O primeiro fator seriam as atitudes de curiosidade e abertura do indivíduo, assim como de prontidão para bloquear/evitar descrenças, estereótipos e julgamentos com relação a outros significados, crenças e comportamentos de outras culturas.

O segundo fator seria o conhecimento do indivíduo do grupo social e de seus produtos e práticas, tanto do seu próprio país, quanto do país do seu interlocutor, e também dos processos gerais de interação individual e social.

Em seguida, destacam-se as habilidades de interpretação e relacionamento, que seria a habilidade do indivíduo de interpretar um evento ou documento específico de outra cultura, podendo explicá-lo e relacioná-lo à sua própria cultura; e de descoberta e interação, que daria conta da habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura, assim como de operar conhecimentos, atitudes e práticas em situações de pressão em interações comunicativas reais.

O último fator, que inclui o que Byram (1997) denomina de dimensão educacional e política, seria a consciência cultural crítica, que diz respeito à habilidade do indivíduo para avaliar criticamente, com base em critérios e perspectivas explícitos, as práticas, produtos e conhecimentos de sua própria cultura e também de outros países e culturas.

Esses fatores que compõem a competência intercultural somados às competências linguística, sociolinguística e discursiva, contemplam a definição de competência comunicativa intercultural. Portanto, para o autor:

Alguém com *Competência Comunicativa Intercultural* está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência. (BYRAM, 1997, p. 71).

Assim, a diferença entre a competência intercultural e a competência comunicativa intercultural seria os diferentes graus de interação dos aprendizes, com línguas e culturas diferentes, a depender dos variados contextos nos quais pode ocorrer a comunicação intercultural. Desse modo, Byram deixa claro que a sua intenção não é fazer sugestões ou dar exemplos de métodos ou processos de ensino interculturais, uma vez que esse tipo de ação é altamente dependente de contexto, depende das circunstâncias, necessidades e oportunidades dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O que é importante para Byram é o fato de que o modelo de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) que sugere é um processo mais amplo que deve integrar, por meio dos fatores que caracterizam a competência intercultural e dos objetivos específicos a eles relacionados, o planejamento de currículos para situações específicas e o desenvolvimento de processos de avaliação para ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **5.7 A cidadania intercultural e o ensino de línguas estrangeiras**

Conforme Byram (2008), o ensino de línguas estrangeiras precisa ser aliado à educação para a cidadania, e os objetivos desse ensino precisam ser ampliados com uma ênfase sobre o ensino e a aprendizagem que leva a ação no mundo. A fim de considerar como o ensino de língua estrangeira pode introduzir elementos de educação para a cidadania na sala de aula, é necessário considerar “*content and language integrated learning*” (CLIL - aprendizagem integrada de conteúdos e de língua):

CLIL é um termo genérico e refere-se a qualquer situação educacional em que uma língua adicional e, portanto, não é a mais amplamente utilizada no ambiente, é usada para o ensino e aprendizagem de assuntos diferentes da própria língua. (Marsh and Langé, 2000, p. 1)

A ideia base da metodologia CLIL de integração de conteúdo e língua permite aos alunos aprenderem num ambiente em que a comunicação tem o propósito de veicular um

conteúdo de uma área específica, sendo a língua vista como um meio e não como um fim em si mesmo. (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Os princípios do CLIL em uma sala de aula, para obter sucesso, conforme Byram (2008), deve combinar elementos dos quatro princípios abaixo:

- Conteúdo – progressão em conhecimento, habilidades e compreensão relacionados a elementos específicos de um currículo definido.
- Comunicação – usar uma linguagem para aprender e ao mesmo tempo aprender a usar a linguagem.
- Cognição – desenvolver habilidades de pensamento que ligam a formação de conceitos (abstratos e concretos), compreensão e linguagem.
- Cultura – exposição de perspectivas alternativas e entendimentos compartilhados, que aprofundam a consciência da alteridade e do eu.

Em síntese, Byram (2008) ressalta que as características que seriam cruciais para um ensino de línguas estrangeiras para uma cidadania intercultural incluem o seguinte:

- Mais aprendizagem sobre o próprio país por comparação;
- Mais aprendizagem sobre alteridade em seu próprio país (especialmente sobre minorias linguísticas e étnicas);
- O envolvimento em atividades fora da escola;
- Fazer ligações entre as classes para comparar e interagirem em um tópico sobre dois ou mais países.

Byram propõe que os professores se vejam não apenas como professores de línguas, o que, naturalmente, permanece central, mas também como professores de competência intercultural, como pessoas que vão educar seus alunos para serem cidadãos ativos, que atuam em uma sociedade civil mundial. Isso não significa que o professor de línguas deve agir sozinho, ou se sentir o único responsável. O ensino de línguas para uma cidadania intercultural deve ser parte da educação para a cidadania como um todo, envolvendo todo o corpo docente, e uma abordagem holística para o currículo.

## **5.8 Concluindo o capítulo**

Conforme Candau (2014), precisa-se buscar uma prática pedagógica que possibilite o questionamento das diferenças e desigualdades entre diferentes grupos sociais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. A interculturalidade, na perspectiva crítica, ressalta

a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.

Sabe-se que adoção da perspectiva intercultural não é tarefa fácil, haja vista os problemas sociais e políticos que perpassam o ensino nas escolas. Entretanto, conforme Byram (2008), o ensino de línguas estrangeiras pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da competência intercultural, mas isso significa que os objetivos de ensino devem incluir a competência intercultural e não apenas linguística.

A perspectiva do ensino de uma língua estrangeira pode contribuir com uma educação para uma cidadania com um foco que vai além do nacional, auxiliando na formação de uma pessoa para o exercício de uma cidadania com uma visão mais ampla da sociedade.

Um método adequado, segundo Byram (2008), para uma combinação de língua estrangeira e educação para cidadania já existe no conceito de CLIL, mas ele deve ser levado para a sala de aula. Isso tem implicações para a formação de professores e para as identidades profissionais dos professores de línguas, o que é um grande desafio para todos os envolvidos.

Assim, precisa-se, em função da globalização e do desenvolvimento da tecnologia de informação e comunicação, de uma educação que vá além do diálogo intercultural local ou nacional e possibilite, também, o diálogo intercultural global, utilizando recursos tecnológicos de informação e comunicação, hoje comumente usados na sociedade. Quer-se propiciar, assim, uma educação que motive uma “ação no mundo”, a participação na sociedade local, nacional e global. Esse compromisso deve ser assumido não apenas pelos professores de língua estrangeira, mas sim, por toda unidade escolar, independente de um ensino bilíngue ou não.



## 6. A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A internacionalização na educação em uma perspectiva democrática deve ser vista como um processo que inclui práticas sociais que desafiam a homogeneização; não se restringe ao simples movimento de teorias educacionais e práticas de um país para o outro; implica desenvolver uma prontidão para ensinar e aprender com outras nações; demanda mudanças no pensamento e nas atitudes, para que se possa configurar um território comum no cenário educacional; evidencia, no contexto educacional, dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que se articulam com outras agendas e que transcendem qualquer estreito foco na economia; não envolve apenas intenções democráticas e supostamente neutras. Relações de poder permeiam todo o processo e não podem ser secundarizadas em qualquer análise. Tanto pode sustentar esforços de sua promoção junto a instituições ou indivíduos, quanto a intenção de examinar seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educacionais. (MOREIRA; RAMOS, 2015, p. 30).

O termo internacionalização vem sendo usado há várias décadas nas ciências políticas e por governos de diferentes nações. Entretanto, seu uso na educação se iniciou na década de 1980. Antes disso, usava-se o termo “educação internacional”, que ainda é utilizado em alguns países para referir-se ao processo de trocas eminentemente acadêmicas entre diferentes nações. (KNIGHT, 2004, p.9).

Em sentido amplo, ressalvadas certas especificidades, conforme Thiesen (2017), as definições conceituais para internacionalização da educação apresentadas na literatura do campo do currículo partem, fundamentalmente, das concepções assumidas por pesquisadores como Knight (1995, 2004, 2008, 2012), De Wit (2011, 2013) Leask (2015), Altbach (2001, 2006), Altbach e Knight (2007), Teichler (2004) e Beelen e Jones (2015), os quais compreendem o fenômeno da internacionalização da educação como caminhos ou alternativas para ampliar e aprofundar as relações interculturais, sociais e educacionais em contextos internacionais e transnacionais. Movimentos que se efetivam por atividades educacionais domésticas e/ou fronteiriças, individuais e/ou institucionais, geralmente envolvendo mobilidades humanas, conteúdos curriculares centrados em competências internacionais e interculturais, compartilhamento de conhecimentos e diferentes formas de cooperação acadêmica – especialmente nos âmbitos do ensino e da pesquisa.

Em relação ao que se apresenta nos discursos como grandes eixos/finalidades da internacionalização da educação, Chaves (2015) vê nos movimentos duas principais perspectivas: uma acadêmica, que defende a internacionalização da aprendizagem e do conhecimento e que concebe a educação como bem público; e outra econômica, que defende a transformação da educação em bem de serviço a ser comercializado e regulado segundo as

normas de serviços em geral. Na primeira perspectiva, os fundamentos e os propósitos são a solidariedade, as trocas científicas e culturais, a integração entre as esferas locais e a global, a equidade social e cognitiva, o desenvolvimento sustentável, a qualidade científica e dos processos de formação escolar, a interculturalidade, etc. Na perspectiva econômica, interessa essencialmente a concorrência, a busca por padrões, os ranqueamentos, a venda de serviços e produtos educacionais, a manutenção de hegemonias na produção, distribuição e socialização do conhecimento considerado válido e útil, a corrida por tecnologias, a produção e comercialização de educação à distância, além de vários outros propósitos. (THIESEN, 2017).

Situados os aspectos mais gerais em relação ao conceito de internacionalização da educação, passo a uma breve apresentação de conceitos utilizados por pesquisadores para explicitar seus respectivos entendimentos sobre a problemática da internacionalização em suas distintas especificidades, segundo Thiesen (2017), para, em seguida abordar a temática internacionalização curricular.

O conceito que, com evidência, vem sendo destacado no contexto da problemática é o de internacionalização da educação superior (*Higher Education*), compreensão frequentemente associada à internacionalização das universidades. São muitos os trabalhos dedicados a esses objetivos de estudo, os quais, em geral, se dedicam a discutir aspectos como concepções de internacionalização; importância acadêmica, política e econômica da internacionalização das universidades; relevância da internacionalização na/da pesquisa; demandas por mobilidade estudantil e de docentes; concepções e implicações da avaliação externa e de larga escala; demandas por resultados acadêmicos internacionais; benefícios em termos de perfil institucional e acadêmico, além de vários outros. (THIESEN, 2017).

Para Morosini (2006), internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. O conceito passou da chamada dimensão internacional – presente no século XX, que se caracterizou por ser uma fase incidental mais do que organizada – para a fase da educação internacional, entendida como atividade organizada prevalente nos Estados Unidos entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria. E, posteriormente a guerra fria, para a internacionalização da educação superior, com características de um processo estratégico ligado à globalização e a regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

As definições, bem marcadas em boa parte os trabalhos, conforme Thiesen (2017), convergem em vários aspectos, especialmente aqueles relacionados com a concepção positiva de internacionalização, ou seja, com uma concepção que reafirma a necessidade contemporânea de colocar as universidades nos circuitos globais em relação as demandas, seja no ensino, na

pesquisa ou na extensão. Em geral, são afirmados conceitos como o de Knight (2004), que concebe esses movimentos como processos de integração das atividades universitárias em dimensões internacional e intercultural e como alternativa contemporânea para responder as demandas da sociedade global. Ou ainda, como estratégias transversais que permitam trocas em diversos aspectos, tais como saberes, conhecimentos, tecnologias, cultura, experiências etc.

Educação internacional é outro conceito que, embora apareça com menor intensidade na literatura do campo, ganha expressão em vários trabalhos e, geralmente está associado com os conceitos de “estudantes internacionais” (ZAMBERLAM et al., 2009), com internacionalização em casa (*at home*) (BEELLEN; JONES, 2015), com “currículo internacionalizado” (LEASK, 2009), com internacionalização de estudos (AGUIAR, 2009) e, ainda, com escolas internacionais (AGUIAR, 2007).

De modo geral, pesquisadores compreender esses movimentos como alternativas de escolarização de estudantes em níveis ou padrões internacionais envolvendo intercâmbios cognitivos e culturais. Aparecem relacionados a ideia de conversão de identidade – de local para internacional, de adesão ao espírito internacional, ao capital internacional, à rentabilidade social e a *savoir faire* cultural. (AGUIAR, 2007).

Para Knight (2004, 2008) e Beelen e Jones (2015), a internacionalização em casa normalmente consiste em estratégias e abordagens destinadas a injetar uma dimensão internacional na própria instituição. Isso significa incluir as perspectivas globais e comparativas no currículo, além do recrutamento de estudantes, acadêmicos e professores internacionais, tirando proveito de suas presenças no campus. Consiste na internacionalização realizada no próprio país, promovida com a ajuda dos estrangeiros que nele vivem com os próprios sujeitos locais que viveram no exterior ou que de alguma outra forma ganharam competências internacionais. Internacionalização no estrangeiro, por outro lado, inclui a projeção de atuação de uma instituição e de seus stakeholders no mundo. Inclui todas as formas de educação com alcance para lá das fronteiras: mobilidade de estudantes, docentes e demais profissionais, mobilidade de projetos, programas e de fornecedores.

Com semelhante sentido, se pode dizer que currículo internacionalizado é aquele que, quando colocado em ação nas instituições, promove (ou busca promover) aos estudantes conhecimentos e competências demandadas pelos requerimentos e padrões internacionais. Em geral, instituições com projetos nessa perspectiva assumem como propósito acadêmico preparar seus estudantes para que, em contextos internacionais e multiculturais, desempenhem eficientemente suas atividades – sejam elas pessoais ou profissionais. (THIESEN, 2017).

Integra-se aos demais conceitos que envolvem internacionalização da educação o de cooperação internacional ou bilateral, de acordo com Thiesen (2017). São formulações frequentemente associadas aos processos inovadores de gestão educacional e curricular construídos na forma de instrumentos de cooperação no âmbito da relação horizontal entre dois ou mais estados nacionais ou mesmo em âmbito regional ou global.

Em geral, a ideia é que esse desenvolvimento seja compartilhado entre os países que passaram por histórias semelhantes de exploração e subdesenvolvimento, a fim de que se fortaleçam diante dos países centrais. Silva (2014) entende que são processos que envolvem compartilhamento de experiências, boas práticas e conhecimento técnico com outros países. Com esse sentido, pode ser tomado como fator de desenvolvimento.

Didriksson (2005) reforça essa concepção ao propor um modelo de cooperação internacional horizontal (CIH) para a América Latina e Caribe com base na solidariedade e na consciência internacional. No prefácio do documento que o autor organiza, juntamente com Gazzola (2008) para a UNESCO, destaca que o papel fundamental da Educação Superior com vistas ao desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe não é outro senão o de atuar como catalisadora para uma cooperação solidária baseada na horizontalidade e na complementariedade das relações.

Igualmente associado às concepções teóricas envolvendo a problemática da internacionalização da educação, verifica-se na literatura a formulação de diferentes definições para o chamado movimento de internacionalização do campo dos estudos curriculares – iniciativa recente, conforme Thiesen (2017), mas com forte impacto no campo. Pinar (2003), por exemplo, entende que esse movimento já pode ser considerado uma mudança paradigmática – concepção realçada por Pacheco (2013) quando afirma que a internacionalização do campo dos estudos curriculares necessita ser analisada pelos novos parâmetros de uma abordagem global do currículo, nos termos do que conta como conhecimento e no modo como a lógica de mercado estabelece princípios para a discussão do conhecimento baseado nos resultados.

Para Gough (2000), a internacionalização dos estudos curriculares pode ser compreendida como a criação de espaços transnacionais, em que as tradições de conhecimento local na investigação curricular podem ser protagonizadas em conjunto e não como representações locais de uma transladação curricular dentro de um discurso universal.

Moreira (2012) reafirma essa mesma perspectiva, ao destacar que a internacionalização do campo do currículo implica um trabalho conjunto de estudiosos de diferentes países, com a intenção de configurar um campo que se caracterize por uma perspectiva transnacional, mas não uniforme. Para que o processo se acelere, acredita-se na importância da criação de

associações de pesquisadores em currículo, na realização de conferências, na organização de periódicos que ofereçam espaços para o diálogo entre especialistas, no planejamento de estudos em conjunto. Todas essas iniciativas demandam, necessariamente, compreensão, diálogo intercultural e abertura para o outro.

Em pesquisa sobre o tema no estágio pós-doutoral, Moreira (2012) propôs que internacionalização no campo do currículo fosse compreendida:

[...] como um processo que: (a) se aplica a práticas sociais que não visam à homogeneização do campo; (b) não se limita ao simples movimento de teorias e práticas de um país para o outro; (c) se desenvolve no longo prazo e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras nações; (d) provoca mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos, no esforço por configurar um território comum; (e) apresenta dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que transcendem o estreito foco econômico e estabelecem uma sinergia com outras agendas; (f) não se expressa apenas por meio de intenções democráticas e neutras: relações de poder estão necessariamente envolvidas e devem ser avaliadas quando de considerarem as questões curriculares; (g) tanto pode corresponder a tentativas de promovê-las junto a instituições ou indivíduos, quanto a intenção de analisar seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educacionais (MOREIRA, 2012, p. 219).

Para Pacheco (2013, 2015), Varela (2015), Pinar (2009) e Moreira (2012, 2015), a internacionalização do campo do currículo aparece diretamente relacionada com conceitos de cosmopolitismo, cultura global, trocas interculturais e transnacionalização – este último conceito especialmente quando consideradas as demandas em torno do que conta como conhecimento.

A partir dessas concepções, analisando o panorama brasileiro, observa-se, no estado do Rio de Janeiro, um movimento educacional, por parte do governo, preocupado em atender às novas demandas educacionais oriundas da globalização no ensino secundário. Evidencia-se essa preocupação por meio da inauguração, pelo estado do Rio de Janeiro, de cinco escolas de ensino médio bilíngues nos últimos três anos. A proposta do programa é integrar uma dimensão internacional, intercultural e global ao currículo e desenvolver a capacidade de comunicação em outra língua.

Entretanto, apesar de se constatar uma preocupação em internacionalizar o ensino secundário é no ensino superior que esta pesquisa verificou que se concentra o foco das políticas educacionais e das pesquisas acadêmicas. Destacam-se entre os pesquisadores que têm fundamentado a investigação e defendido o processo de internacionalização curricular: Betty

Leask<sup>26</sup>, docente da Universidade La Trobe, Austrália; Jane Knight<sup>27</sup>, do Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Ontário, no Canadá; Jos Beelen<sup>28</sup>, pesquisador e consultor de internacionalização curricular do Centro de Pesquisa Aplicada em Economia e Gestão da Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã; John K. Hudzik, professor da Universidade do Estado de Michigan; Antônio Flávio Moreira, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>29</sup>, entre outros. Assim, para realização desta tese, busca-se orientação teórica nos trabalhos desses autores, bem como, fazem-se as adaptações necessárias em função desta pesquisa se concentrar, em sua análise, em uma escola bilíngue de ensino médio.

Dessa forma, objetiva-se compreender, a partir desse amparo teórico e da pesquisa de campo, realizada por este estudo, o processo de internacionalização curricular de uma escola pública municipal bilíngue da cidade do Rio de Janeiro. Com esse foco, este capítulo está estruturado, além desta introdução e conclusão, em duas partes. A primeira parte analisa os conceitos relacionados a internacionalização curricular e a segunda aborda a temática: “Por que internacionalizar o currículo?”, analisando a relação de internacionalização e globalização e o contexto atual sobre a temática.

## **6.1 Internacionalização Curricular: definindo conceitos**

Existem vários termos usados ao longo desta dissertação que são fonte de confusão em seus conceitos. Assim, torna-se importante analisá-los. Dessa forma, nesta seção, serão abordadas as concepções de: currículo; currículo formal, informal e oculto; internacionalização do currículo e currículo internacionalizado.

### **6.1.1 Currículo**

Do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Foi utilizado para designar

---

<sup>26</sup> Betty Leask é uma das autoras mais produtivas na área da internacionalização do currículo, docente da Universidade La Trobe, Austrália, lidera grupos de trabalho e projetos de pesquisa sobre o assunto.

<sup>27</sup> Jane Knight é pesquisadora do Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Ontário, no Canadá, que vem estudando com profundidade esses movimentos de internacionalização da educação superior, tendo desenvolvido trabalhos em mais de 70 países com universidades, governos e agências da ONU.

<sup>28</sup> Jos Beelen, pesquisador e consultor de internacionalização do currículo do Centro de Pesquisa Aplicada em Economia e Gestão da Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã, presidente da Comunidade de Especialistas em Internacionalização “em Casa” da Associação Europeia para a Educação Internacional (European Association for International Education - EAIE)

<sup>29</sup> Coordenador do curso de mestrado e doutorado da Universidade Católica de Petrópolis.

um plano estruturado de estudos, pela primeira vez, em 1633, no *Oxford English Dictionary* (ZOTTI, 2006). Em termos de objetivo e de base de conhecimento, a partir dos quais ele é elaborado, já nos séculos XVI e XVII, observou-se que o currículo poderia restringir os aprendizes se estivesse focalizado de maneira muito restrita (GOODSON, 1995, *apud* LEASK, 2015).

A partir de sua inserção no campo pedagógico, a literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, conforme Moreira (2001), os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem, bem como, outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação.

Nesse contexto, Moreira (2001) admite a importância e a necessidade de articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas pela literatura e, ao mesmo tempo, considera o conhecimento como a matéria prima do currículo, entendendo, então, currículo como “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (SILVA, 1996).

Conforme Moreira (2001), a centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é plenamente reconhecida pelos autores da teoria curricular crítica, que vêm se empenhando, desde a década de setenta, em compreender as relações entre conhecimento escolar e poder. Fundamentando-se no neomarxismo de Gramsci e nos pensadores da Escola de Frankfurt, são numerosos os estudos que, focalizando o currículo formal, o currículo oculto e o currículo informal, bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular, procuram entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.

Durante vinte anos, essa teorização crítica, respondeu por intensa produção científica. Apenas perdeu parte de seu prestígio no início de década de noventa, quando o pensamento sobre currículo passou a refletir a influência de novos discursos e a evidenciar a preocupação com novas questões. Nos estudos em países como Estados Unidos, Inglaterra e Brasil, observa-se com clareza o aproveitamento de categorias e o desenvolvimento de temas dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, que se associam, em uma combinação nem sempre satisfatoriamente resolvida, aos princípios da teoria curricular crítica, ou deles se afastam, às vezes precipitada e equivocadamente.

Segundo Moreira (2001), embora os riscos envolvidos na aproximação entre as duas tendências sejam muitos, são inegáveis a riqueza e a originalidade de algumas interpretações que têm caminhado nessa direção. Considera-se, assim, ser desejável favorecer as tensões e os atritos entre as duas tradições de modo a propiciar a emergência de novos e frutíferos veios de análises, cuidando-se, ao mesmo tempo, de evitar impasses teóricos ou abandonos apressados.

Portanto, nesse sentido, Moreira (*idem*) vê como produtivo, no pensamento curricular crítico contemporâneo, a linha de análise que, partindo do ponto de vista de que o currículo representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um universo de possibilidades, e considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a adoção de identidades sociais. A partir dessa perspectiva, procura compreender os nexos entre conhecimento escolar, identidade e poder, consolidando e ampliando, desse modo, o foco dos primeiros estudos críticos do campo do currículo. O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, processo de formação de identidades.

Em diálogo com autores como Goodson (1990, 1995, 1997, 1999, 2001), Moreira (2001, 2006, 2012) e Popkewitz (1994, 1997, 2001), esta pesquisa percebe o currículo como construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos. Isso significa entender que os conhecimentos passados por nós nas disciplinas escolares não constituem uma coleção estática e neutra de elementos da cultura, tendo sido naturalmente selecionados por meio de critérios exclusivamente epistemológicos. Diferentemente, os currículos são produções culturais que de acordo com Popkewitz (1994, p. 174), “constituem formas de regulação social, produzidas por meio de estilos privilegiados de raciocínio”. Eles participam, portanto, das lutas mais amplas em torno das definições de quais conhecimentos e racionalidades devem ser considerados válidos socialmente, em um movimento que necessariamente envolve relações de poder.

Assim, o currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, nossa vida, texto, discurso, documento, documento de identidade (SILVA, 1999). Esse é o olhar que se usa na estrutura das discussões de internacionalização curricular desta dissertação



### 6.1.2 O currículo formal, informal e oculto

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de três níveis de currículo: formal, informal e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, sendo assim, importante pensar no currículo nessas três dimensões para a compreensão do processo de internacionalização curricular. (LEASK, 2015).

O currículo formal pressupõe o desenvolvimento de programas sequenciados de atividades de ensino-aprendizagem e de experiências organizadas por áreas de conhecimento, por tópicos e recursos, cujos objetivos são avaliados de diferentes formas, incluindo exames e vários tipos de trabalhos, além de outras atividades práticas em torno de um conteúdo definido. O currículo formal é o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. (LEASK, 2015).

No currículo informal, têm-se as diversas atividades extracurriculares que ocorrem no ambiente escolar, as atividades opcionais que não fazem parte dos requisitos formais para a formação ou do programa de estudo, que, no entanto, contribuem para, de várias formas, definir a cultura escolar e, portanto, são uma parte importante do contexto em que o currículo formal é apresentado e utilizado no decorrer da disciplina (LEASK, 2015). O currículo informal é o que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia, em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino.

Já o currículo oculto é entendido como “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 127). O conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso. Ainda que acentuando, em suas primeiras teorizações, o papel reprodutor da escola e do currículo, a ideia de currículo oculto vem a ampliar-se e passa a significar não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível portanto, de abrigar intervenções que visem a mudanças sociais (WHITTY, 1987). Conforme Moreira (1996), a visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados para manutenção dos privilégios de classes e de grupos dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo.

Assim, o currículo oculto é tanto parte do currículo formal quanto do informal. Além disso, é comum, de acordo com Leask (2015), que aspectos do currículo informal estejam intimamente relacionados ao currículo formal. Como, por exemplo, as atividades opcionais, como sessões de estudos compartilhadas e programas de voluntariado. As atividades podem ser alinhadas a consecução de objetivos de internacionalização ou não, dependendo de como elas são planejadas e desenvolvidas. Essas atividades também podem, por exemplo, usar a diversidade cultural na escola, estrategicamente, para ajudar todos os alunos a desenvolverem uma maior consciência de suas identidades culturais e dos outros, uma consciência que é de valor para ele na sala de aula e no mundo.

Portanto, os elementos formais, informais e ocultos do currículo são vivenciados pelos alunos como uma interação dinâmica de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem e atividades dentro e fora da sala de aula. A relação entre eles está ilustrada na figura abaixo.

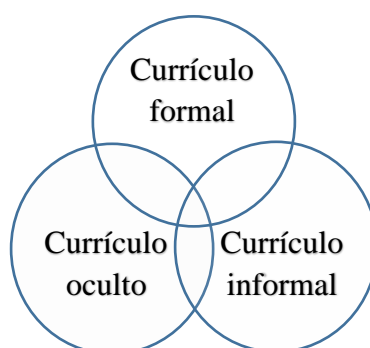


Figura 1– Três elementos interativos do currículo

Fonte: Leask (2015)

Dessa forma, assim relacionados, esses elementos moldam a experiência vivida de todos os alunos. Eles simultaneamente definem a aprendizagem e desenvolvem as habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para se criar oportunidades futuras para eles e para outros dentro de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada. Juntos, esses elementos compõem a experiência escolar total dos estudantes. (LEASK, 2015)

### 6.1.3 Internacionalização do currículo e um currículo internacionalizado: concepções, equívocos e preocupações

Observa-se que a internacionalização é compreendida de diversas maneiras e aparece de várias formas na literatura e na prática, pois até o momento não surgiu uma definição universalmente aceita de internacionalização (KNIGHT, 2008). Dessa forma, frequentemente, existe uma certa confusão sobre o que o termo “internacionalização do currículo” realmente significa e como está conectado com o aprendizado do aluno, sendo assim necessário, nesse contexto, deixar clara a concepção adotada por esta pesquisa, que define “internacionalização curricular” como o “processo de incorporação de uma dimensão internacional, intercultural e global no conteúdo do currículo, bem como nos seus objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliação, na metodologia e em todos os serviços voltados ao curso” (LEASK, 2015, p. 9). A definição do processo de internacionalização do currículo centra a atenção no ensino, aprendizado, avaliação e conteúdo.

Além disso, esta pesquisa assume a internacionalização curricular em uma perspectiva democrática, em que a internacionalização deve ser vista como um

processo que inclui práticas sociais que desafiam a homogeneização e não se restringe ao simples movimento de teorias educacionais e práticas de um país para o outro; implica desenvolver uma prontidão para ensinar e aprender com outras nações; demanda mudanças no pensamento e nas atitudes, para que se possa configurar um território comum no cenário educacional; evidencia, no contexto educacional, dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que se articulam com outras agendas e que transcendem qualquer estreito foco na economia; não envolve apenas intenções democráticas e supostamente neutras [...] (MOREIRA; RAMOS, 2015, p. 28).

Também se ressalta a concepção de *currículo internacionalizado*, definindo-o como “aquele que envolverá os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e a diversidade linguística e cultural, além de propositalmente desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais”. (LEASK, 2009). Essa definição enfatiza o envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e por meio desse envolvimento sistemático (intencional) dos resultados de aprendizado interculturais e internacionais. Além disso, destaca a necessidade de ir além das abordagens de internacionalização do currículo com base apenas no conteúdo, ou em experiências isoladas de alguns alunos, que não fornecem evidências de resultados de aprendizagem.

Essa distinção entre processo (internacionalização do currículo) e produto (currículo internacionalizado) ajuda a distinguir entre os meios e os fins, uma fonte de confusão constante, conforme evidenciado, por exemplo, por declarações que consideram os programas de mobilidade como evidência da internacionalização do currículo. Os programas de mobilidade são meios possíveis pelo quais um pequeno número de estudantes poderá atingir os resultados interculturais e internacionais de aprendizagem desejados.

Além das definições, Leask (2015) destaca equívocos e preocupações comuns sobre a internacionalização do currículo e o currículo internacionalizado. Um equívoco comum sobre internacionalização do currículo, conforme a pesquisadora, é pensar que a seleção de estudantes internacionais resultará em um currículo internacionalizado para todos os alunos. Entretanto, onde quer que os estudantes internacionais estejam estudando, precisam de um currículo que seja internacionalmente relevante e informado, que se conecte com sua experiência anterior e sistemas de conhecimento existentes e estenda a amplitude e profundidade de sua compreensão. Na verdade, todos os alunos exigem uma educação que ocorra dessa forma.

A internacionalização do currículo não é apenas, ou principalmente, o ensino de estudantes internacionais. Certamente, é verdade que a presença de estudantes internacionais pode estimular o processo de internacionalização do currículo e até mesmo ser um recurso útil para buscar desenvolver a competência intercultural nos alunos como parte de sua abordagem à internacionalização do currículo. Porém, a mera presença de estudantes internacionais no ambiente educacional não constitui internacionalização do currículo e tampouco é suficiente concentrar esforços em relação à internacionalização do currículo unicamente na seleção ou ensino de estudantes internacionais. Assim, cada vez mais, nos últimos tempos, o uso dos termos "estudante internacional" e "estudante doméstico", e a polarização que isso sugere, é visto como obscurecendo a diversidade dentro de ambos os grupos e a necessidade de se concentrar em um bom ensino para todos os alunos.

Outra concepção equivocada, segundo Leask (2015), especialmente em países como a Austrália e o Reino Unido, que enfatizam a educação transnacional, é que a internacionalização do currículo é um processo associado à adaptação de um currículo para ser ensinado "*offshore*", isto é, em um país diferente daquele em que foi desenvolvido e é geralmente ensinado. Essa visão da internacionalização do currículo costuma associá-lo a modificações no conteúdo por meio da incorporação de estudos de caso "locais" e, às vezes, com a adoção de diferentes processos de ensino para acomodar as condições "locais", as expectativas e as diferenças reais e percebidas no estilo da aprendizagem. Os resultados de aprendizagem pretendidos e reais podem ou não incluir perspectivas internacionais e interculturais. O desenvolvimento dessas

espécies de currículos pode ou não ser apoiado e avaliado. O processo de fazer modificações no currículo para garantir que os alunos tenham oportunidades apropriadas de se desenvolver e demonstrar os resultados de aprendizagem desejados em seu contexto local é um processo de contextualização e "localização", não a internacionalização curricular.

Um outro pensamento equivocadamente sobre a internacionalização do currículo, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, é que a internacionalização do currículo se dá com a mobilidade de alunos para estudar no exterior ou fazer intercâmbio. Certamente essas experiências podem ser transformacionais para a pequena porcentagem de estudantes que são móveis. Porém, os resultados também são difíceis de medir e, em algumas ocasiões, os efeitos podem ser negativos, pois podem confirmar preconceitos e estereótipos, ao invés de abrir a mente dos alunos a novas formas de ver e estar no mundo. Por isso, nos últimos anos, a atenção na Europa tem se voltado cada vez mais para a "Internacionalização em Casa" para todos os estudantes, um conceito muito semelhante à "Internacionalização do Currículo"; e nos Estados Unidos, a "Internacionalização Abrangente" - "um compromisso, confirmado por meio da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior" (Hudzik 2011, p.10), reconhecendo que há muito mais para a internacionalização do currículo do que a mobilidade de saída.

Além desses equívocos, uma preocupação crescente para muitos é que a internacionalização do currículo resultará em um currículo homogeneizado "globalizado" que privilegie e fortaleça os grupos e conhecimentos já dominantes. As universidades ajudaram o processo de globalização como contribuintes ativos e defensores do movimento de pessoas, conhecimento e ideias em todo o mundo, um mundo no qual os recursos globais, poder e conhecimento não são compartilhados igualmente. A globalização é experimentada como uma força discriminatória e opressora por muitos. Contribuiu para aumentar o fosso entre ricos e pobres e a exploração do Sul pelo Norte.

A opressão não é apenas econômica. Também é intelectual, o domínio dos modelos educacionais ocidentais no mundo desenvolvido, definindo o que conta como conhecimento e quem é qualificado para compreendê-lo e aplicá-lo, quais são as perguntas de pesquisa, quem as investigará e se e como os resultados serão aplicados. As universidades do mundo desenvolvido são agentes-chave neste aspecto da globalização. A internacionalização do currículo pode e deve ser usada como estímulo para criticar e desestabilizar os paradigmas dominantes que sustentam o *status quo*.

Ademais, um currículo internacionalizado não é algum tipo de currículo globalizado, genérico que parece o mesmo em toda parte e pode ser ensinado em qualquer lugar a qualquer

um. O que se busca é um currículo que facilite o desenvolvimento em todos os alunos das habilidades, conhecimentos e atitudes que os capacitarão, como graduados, profissionais e cidadãos do mundo a viverem e trabalharem efetivamente em uma sociedade em rápida mudança e cada vez mais ligada à sociedade global. A forma como isso será feito diferirá dependendo de características particulares dos contextos disciplinares, institucionais, regionais e nacionais nos quais os alunos estão envolvidos em atividades de aprendizagem e avaliação.

Portanto, os equívocos comuns de internacionalização do currículo são problemáticos. Essas visões são frequentemente centradas, conforme Leask (2015), em atividades mais enxutas em vez de resultados de aprendizagem; em um único aspecto do currículo, como conteúdo ou experiências isoladas dentro do programa de estudo mais amplo, que raramente são avaliados quanto aos seus efeitos a curto e longo prazo sobre a aprendizagem.

Assim, mediante esses conceitos, na próxima seção deste capítulo, será abordada a questão: “Por que internacionalizar o currículo?”. Essa é uma pergunta frequente e muito importante. Há muitas respostas possíveis. Dessa forma, serão exploradas algumas delas, reconhecendo que há muito mais.

## **6.2 Por que internacionalizar o currículo?**

Na teoria e na prática, a internacionalização do currículo está ligada aos conceitos de internacionalização da instituição de ensino e à globalização. Nesta seção, será considerada a relação entre globalização e internacionalização e analisadas algumas críticas sobre as abordagens existentes dentro do contexto atual.

### **6.2.1 Internacionalização e globalização**

A mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados - e a liberdade de movimentos, uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, logo se torna o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos. (...) Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. (...) Uma causa específica de preocupação é a progressiva ruptura de comunicação entre as elites extraterritoriais cada vez mais globais e o restante da população, cada vez mais ‘localizada’. (BAUMAN, 1999, p. 8).

A globalização ocorrida nas sociedades contemporâneas surge como um fenômeno reestruturador da vida humana em todas as suas esferas. Trata-se de um fenômeno que articula

economia, tecnologia, política, cultura, sociedade e espaço. (VIEIRA; VIEIRA; DA COSTA KNOPP, 2010)

A globalização, portanto, não se restringe ao domínio econômico, apesar de seu predomínio sobre os demais. “Embora mais visível no âmbito técnico-econômico, em nível do mercado, é possível evidenciar gradativamente diferentes graus de globalização em outras esferas da sociedade.” (HAESBAERT, 2001, p. 19). Nessa mesma perspectiva, Beck (1999, p. 30) afirma que a globalização é um processo dialético, em que se produzem e convivem lógicas particulares nas áreas ecológica, cultural, econômica e social “que não podem ser reproduzidas nem reduzidas umas às outras e que devem ser todas consideradas uma a uma em suas relações de interdependência”.

Da globalização decorrem articulações e transações que extrapolam a localidade, que ocorrem tanto entre as nações como além delas, criando e recriando as fronteiras. Do ponto de vista de alguns teóricos da globalização, “o mundo tem aparentemente se tornado sem fronteiras, apesar da existência continuada de fronteiras entre estados e todos os dispositivos administrativos que as mantêm” (CLEGG, 2003, p. 3).

Longe de ser singular, a globalização é plural, com características não lineares e assimétricas. É em si dialética, pois dela emergem diversidades, desigualdades, tensões, confluências, acomodações e contradições. É, concomitantemente, geradora de homogeneidades e heterogeneidades. “Se por um lado a globalização pressupõe uma homogeneização nas relações econômicas entre países, por outro, em termos práticos, prevalece uma heterogeneidade onde se aprofundam diferenças sociais internas e externas devido à concentração de riquezas” (MARIZ & ANDRADE, 2006).

Coexistem, em termos gerais, a unipolaridade (no sentido de predomínio) político-ideológica (capitalista neoliberal) que emana dos países cênicos na economia mundial e a multipolaridade produtiva global. É por causa desses diferentes efeitos e das suas diversas facetas que autores como Boaventura Santos (2005) falam da existência de não apenas uma globalização, mas de múltiplas globalizações. A globalização implica na articulação entre diferentes escalas de poder, ou seja, na convergência e conflito entre a dimensão local e global dos lugares. A articulação local e global é uma das relações dialéticas da nova modernidade.

Nesse cenário, a globalização e a internacionalização estão relacionadas, mas não são a mesma coisa. A globalização é o contexto das tendências econômicas e educacionais que fazem parte do século XXI. A internacionalização inclui políticas e práticas adotadas pelos sistemas de ensino – e até mesmo pelos indivíduos – para lidar com o ambiente educacional global. (ALTBACH; KNIGHT, 2007)

As fronteiras entre o local, o nacional e o global foram redefinidas e o futuro, coletivo e individual, depende de quão flexíveis, abertos e criativos somos na maneira como pensamos, vivemos e trabalhamos. A globalização é agora considerada como "o fator contextual mais importante que molda a internacionalização da educação" (IAU, 2012, p.1).

Houve um sentimento de urgência em torno da necessidade de assegurar que a educação respondesse apropriadamente "às exigências e desafios associados à globalização da sociedade, da economia e dos mercados de trabalho" (VAN DER WENDE, 1997, p.19). À medida que o mundo se tornou cada vez mais conectado e mais dividido, tornou-se mais urgente a necessidade de construir "pontes de tolerância e respeito por outras culturas" por meio da educação (KRAMSCH, 2002, p.272).

Porém, é um grande desafio assegurar que as escolas promovam e apoiem "o pensamento crítico e independente, juntamente com uma base de valores fortes de justiça social" (BOURN, 2010, P. 27), em um mundo cada vez mais dominado por interesses econômicos e não por interesses humanos e ambientais. A interação internacional e a colaboração por meio da educação têm o potencial de desenvolver uma visão e troca cultural que é enriquecedora e capacitadora para os indivíduos, comunidades, nações e o mundo. Elas oferecem uma maneira de identificar e abordar as questões associadas com a globalização e de lidar com as desigualdades, pois somente se desenvolvermos nos discentes a capacidade de criticar o mundo em que vivem, verão problemas e questões de uma série de perspectivas e tomarão medidas para enfrentá-los (LEASK, 2015).

Isso requer um foco dos estudantes como contribuintes atuais e futuros para a sociedade global, ao invés de observadores passivos ou comentaristas com pouca ou nenhuma responsabilidade com a criação ou solução de problemas mundiais. Esta é uma sociedade em que as pessoas e as ideias estão circulando rapidamente, constantemente, e ao acaso, e o conhecimento dentro e por meio das disciplinas está crescendo rapidamente (LEASK, 2015). As ferramentas e recursos disponíveis para ajudar na solução de problemas estão se expandindo ao mesmo tempo em que as habilidades necessárias para prosperar neste ambiente estão mudando constantemente.

O currículo é um importante local de interação entre pessoas, conhecimento, valores e ação no mundo de hoje. As conexões entre internacionalização no ensino e globalização são complexas e dinâmicas. A globalização teve um impacto no trabalho que fazemos, na forma como trabalhamos e em que trabalhamos.

As universidades, no meio educacional, têm sido agentes e produtos da globalização e têm responsabilidade com o estado atual do mundo. Por exemplo, a provisão transfronteiriça



de educação para o uso de tecnologia a fim de fornecer programas em todo o mundo tem sido uma contribuição importante para o crescimento de uma sociedade de conhecimento global, em que ideias são "compradas" e "vendidas" para criar uma "visão ideológica" global fluída (APPADURAI, 1996, p.296). Além disso, o ensino superior transfronteiriço compreende o movimento de pessoas (estudantes e pessoal acadêmico), os prestadores (instituições com presença virtual ou física num país de acolhimento), os programas (cursos ou programas de instrução), e projetos (tais como currículos conjuntos ou projetos de desenvolvimento), como parte da cooperação internacional para o desenvolvimento, intercâmbios e vínculos acadêmicos e comércio de serviços de educação e está na agenda da internacionalização de muitas instituições de ensino superior (Knight 2006). Como tal, a oferta transfronteiriça de educação é uma força, um meio primário e um agente da globalização.

Nesse panorama, de acordo com Leask (2015), o fluxo desigual de estudantes do "Sul" para o Norte, resultante do excesso de capacidade no Norte e da demanda não satisfeita no Sul, também contribuiu para a fuga de cérebros dos próprios países que menos podem pagar, especialmente se os estudantes estiverem incentivados a permanecer no país de acolhimento como imigrantes. Assim, os países emissores mais pobres perdem, enquanto os países receptores mais ricos se beneficiam do governo do país de origem ou do financiamento da agência de ajuda que tem apoiado os estudantes, bem como das subsequentes contribuições intelectuais e econômicas que os estudantes fazem como graduados.

A relação entre internacionalização e globalização é complexa. Marginson (1999) argumenta que a internacionalização é uma forma de imperialismo suave, porque sua função principal é a "formação das habilidades necessárias para operar no próprio ambiente global". Assim, impõe maneiras "ocidentais" de pensar e agir sobre uma proporção cada vez maior da população mundial. A globalização transformou o ensino no mundo, impulsionando as instituições locais, seus docentes, estudantes e graduados "irreversivelmente ao ambiente mundial" (Marginson 2003, p.2). Por exemplo, nos últimos 25 anos, vimos um aumento rápido nos níveis de mobilidade da população estudantil, o aumento da demanda não atendida em algumas áreas do mundo e um rápido crescimento na mobilidade dos programas (educação transnacional). Esses modelos, segundo Leask (2015) reproduzem práticas, programas e paradigmas eurocêntricos. Existe a preocupação de que o domínio que foi estabelecido seja irreversível e acabe por destruir todas as outras formas de conhecimento.

Assim, com a finalidade de fornecer uma visão geral das tendências de desenvolvimento de estratégias de internacionalização na educação, será abordado, brevemente, na próxima

seção, como vem se desenvolvendo esse processo no cenário mundial. Dessa forma busca-se compreender melhor o contexto atual desse processo.

### 6.2.2 Internacionalização: o contexto mundial atual

Conforme observado, há uma variação considerável na forma como a internacionalização do currículo é definida e implementada. Num mundo globalizado, não é surpreendente que um conceito emergente num contexto nacional e regional seja adaptado a outros contextos. Assim, as atividades associadas à internacionalização do currículo, segundo Leask (2015), são semelhantes e diferentes entre as regiões do mundo. Isso se deve, em grande parte, à influência dos fatores políticos, econômicos e socioculturais no contexto local. Há também variação dentro da mesma região ao mesmo tempo e ao longo do tempo.

Por exemplo, desenvolvem-se em toda a Europa abordagens amplamente diferentes da “Internacionalização em Casa” - IeC (*Internationalization at home - IaH*), uma forma de internacionalização do currículo que foi introduzida em 2001. O âmbito difere de país para país, de universidade para universidade, de escola para escola e disciplina para disciplina. O conceito também se desenvolveu e mudou ao longo do tempo. O conceito original de IeC estava focado em questões interculturais e na diversidade. Ele foi definido como: "qualquer atividade internacionalmente relacionada, com exceção da mobilidade de estudantes e funcionários" (Crowther et al., 2001, p.8).

Isso implicava que a IeC era um fenômeno que poderia ser destacado da mobilidade de saída. Essa definição levou a inúmeras questões: Poderia uma experiência internacional em casa promover da mesma forma que a mobilidade de saída, uma melhor qualidade de um estudo? Poderia preparar os alunos com as habilidades que lhes permitiriam fazer mais de seu estudo ou oportunizar possibilidades de colocação no exterior? Apesar dessas perguntas, a IeC tem sido uma maneira útil de mudar o foco da internacionalização do currículo para o que os professores e alunos fazem em suas salas de aula e comunidades locais, em vez de depender unicamente do envio de estudantes para desenvolver suas perspectivas internacionais (Beelen & Leask, 2011).

As ferramentas para IeC também evoluíram ao longo do tempo resultando em novas abordagens (Leask et al., 2013). A tecnologia fornece novas ferramentas para aqueles que querem internacionalizar currículos em casa. A mobilidade virtual permite que os estudantes estudem em uma universidade no exterior sem deixar fisicamente seu lar. Os professores podem ensinar a um público internacional, supervisionar os alunos e colaborar com os colegas, tudo

sem sair do escritório. Da mesma forma, os alunos podem colaborar com outros alunos e professores em diferentes países, sem sair de casa. Assim, frente às mudanças, Bellen e Jones (2015) propõem um novo conceito para a “Internacionalização em Casa”, definindo-a como uma “integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos dentro de ambientes domésticos de aprendizagem” (BELLEN e JONES, 2015, p.5). Os pesquisadores sugerem, dessa forma, que a “Internacionalização em Casa” relaciona-se tanto com o currículo formal quanto com o informal e visa desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais para todos os alunos, independentemente de participarem ou não de oportunidades de mobilidade.

Paradoxalmente, a mobilidade virtual na Europa ocorre ao mesmo tempo que um renascimento da mobilidade tradicional. Estudantes de diferentes países europeus, trabalhando em conjunto virtualmente, podem melhorar sua colaboração com a mobilidade física de curto prazo, o que também é facilitado pela disponibilidade de voos de baixo custo. Como esse tipo de mobilidade de curto prazo é parte do currículo formal e seus resultados são avaliados dentro do currículo, eles podem ser considerados elementos de IeC.

Nesse contexto europeu, observou-se a Holanda para verificar como esse processo vem sendo desenvolvido na prática. A internacionalização da educação, nos Países Baixos, é promovida no ensino superior, bem como no ensino secundário e até mesmo nas escolas primárias. Atualmente, a internacionalização e a competência em Inglês parecem ser uma exigência em um ambiente acadêmico e para profissionais que trabalham em geral. Um aumento da mobilidade internacional é uma razão provável para as autoridades educacionais enfatizarem o aprendizado do Inglês e a internacionalização, mas o desenvolvimento na União Européia (UE) formou a política educacional nos Países Baixos de forma a enfatizar o ensino de línguas estrangeiras e a internacionalização (Oonk, 2011).

Não surpreende que a política de educação holandesa reflita a inclusão da internacionalização na sua política de educação. A UE prescreve diretrizes educacionais que precisam ser implementadas pelos Estados membros (Oonk, 2011). A internacionalização na educação nos Países Baixos foi, primeiramente, incluída num documento político do Ministério da Educação de 1991, que descreve a internacionalização como atividades destinadas ao reforço estrutural da orientação internacional e da reputação da educação holandesa para que a educação adquira o máximo acesso aos conhecimentos e experiências a nível internacional e beneficie-se de forma otimizada de parcerias e programas internacionais que possam contribuir para a cooperação internacional. Esta política pareceu implicar que, se os Países Baixos não preparassem os seus estudantes por meio da integração da internacionalização do currículo

nacional, a oportunidade de se beneficiar das relações internacionais na UE seria perdida. Em 1993, assim, foi criada a Plataforma Europeia de Educação Holandesa para facilitar a implementação das políticas nacionais e europeias relacionadas com a internacionalização (Oonk, 2011). A Plataforma Europeia não só implementou estas políticas, mas também passou a funcionar como o centro de conhecimento para a internacionalização na educação nos Países Baixos, financiando a investigação, coordenando com as escolas e determinando o padrão de internacionalização nelas. A Plataforma também cria os programas de internacionalização disponíveis para as escolas secundárias e avalia o desempenho delas. Isso torna a Plataforma o factor mais importante na formação da internacionalização na educação dos Países Baixos.

Universidades da Austrália e Reino Unido são também conhecidas por seu foco na seleção de estudantes que pagam por uma experiência de mobilidade internacional. Essa estratégia tem óbvios benefícios econômicos para as instituições e para as economias nacionais. Durante algum tempo, foi uma crença comum que, ao aumentar a diversidade de estudantes no campus, seriam formadas pontes de tolerância e compreensão e amizades duradouras entre estudantes internacionais e locais, transformando o aprendizado de todos. Trazer o mundo para a sala de aula foi visto como uma estratégia chave para a internacionalização do currículo. Porém, estudantes internacionais tanto no Reino Unido quanto na Austrália indicaram dificuldades em se conectar com estudantes locais, retornando para casa, depois de longos períodos de estudo, sem terem feito amigos locais (apesar de terem feito muitos amigos internacionais). Estudantes britânicos e australianos relatam vontade e relutância em se envolver com estudantes internacionais.

Dessa forma, surgiu uma preocupação entre os formuladores de políticas, gestores, elaboradores de currículos, assim como pesquisadores, sobre a ênfase dada aos estudantes internacionais como o principal meio de internacionalização do currículo (LEASK, 2003). As respostas a essa situação variaram em toda a Austrália e no Reino Unido, e dentro de instituições no mesmo país. Assim, a “Internacionalização do Currículo” (Internationalization of Curriculum - IoC) surgiu no contexto australiano, em parte, para abordar a questão da grande população estudantil não móvel e, em parte, como uma reação à mercantilização do ensino superior (WIT; LEASK, 2016)

Hoje todas as universidades australianas, e algumas universidades britânicas, incluem perspectivas internacionais e cidadania global em indicações gerais das qualidades de seus graduados. Ao mesmo tempo que a “Internacionalização em Casa” estava se desenvolvendo como um conceito na Europa, na Austrália houve uma tentativa de se reorientar a “internacionalização do currículo” sobre o uso deliberado e estratégico do que era

frequentemente denominado "atributos de pós-graduação" como fator para incorporar o desenvolvimento de redes internacionais e habilidades de conhecimento intercultural e atitudes no currículo (LEASK, 2001). Atributos de pós-graduação geralmente se concentram em todos os alunos. As universidades começaram a desenvolver suas próprias declarações individuais de atributos de pós-graduação genéricos, incluindo, por exemplo, habilidades de comunicação, a capacidade de trabalhar em grupos, resolver problemas etc., que seriam desenvolvidas paralelamente às disciplinas de conhecimento.

Muitos incluíam um atributo relacionado à preparação dos alunos para a vida em um mundo cada vez mais globalizado, interconectado, cidadania global e / ou profissões e carreiras internacionais. Esses se tornaram um catalisador para focalizar a internacionalização do currículo sobre os resultados de aprendizagem de todos os alunos. O aumento da diversidade na sala de aula, resultante tanto do recrutamento de estudantes internacionais quanto da natureza cada vez mais multicultural da população estudantil local, pode ser um recurso valioso para a formação desses graduandos. Dessa forma, preparar e apoiar os alunos para trabalhar em grupos multiculturais em sala de aula está cada vez mais associado com a internacionalização do currículo. Assim como na Europa, as abordagens para a internacionalização do currículo evoluíram e continuam a evoluir ao longo do tempo.

Nos Estados Unidos, a internacionalização do currículo é identificada como um componente essencial da Internacionalização Abrangente (Hudzik 2011). Além disso, enquanto o estudo no exterior, o intercâmbio e a internacionalização do campus continuam sendo focos-chave de atividades para a internacionalização do currículo, há também um crescente interesse e conscientização da necessidade de novas estratégias para se desenvolver as perspectivas internacionais em todos os estudantes. A influência de acadêmicos como Mestenhauer (1998) na conscientização sobre a necessidade de desafiar tanto a natureza do currículo como os paradigmas nos quais ele se baseia para fazê-lo, e focar a atenção em todos os alunos em vez de apenas alguns, teve impacto internacional. Novamente, no entanto, houve variações na abordagem em diferentes universidades da região. O aumento do interesse no recrutamento de estudantes internacionais que pagam por uma experiência internacional, em algumas universidades nos Estados Unidos, pode resultar em estratégias para modificar o conteúdo curricular, bem como a pedagogia, a fim de utilizar essa diversidade para internacionalizar os resultados de aprendizagem dos estudantes locais.

O sistema educacional em Taiwan, semelhante a outros sistemas educacionais no Leste Asiático, também sofreu, nas duas últimas décadas, uma enorme transformação. A educação tornou-se interligada com as tendências da globalização e da internacionalização, o

desenvolvimento da tecnologia de comunicação e informação e um conjunto de mudanças políticas, sociológicas, econômicas e de gestão. Essas mudanças em conjunto produziram influências multifacetadas na educação taiwanesa como um todo.

As estratégias de educação global e internacional do ensino primário e secundário em Taiwan, de acordo com o Livro Branco (Ministério de Educação de Taiwan, 2011), deveria centrar-se na escola-base e criar um sistema de colaboração de recursos. As estratégias da escola-base para implantar a educação global e internacional deveriam ser quatro: o desenvolvimento e ensino do currículo, o crescimento profissional do professor, o intercâmbio internacional e a internacionalização do campus. A primeira e a segunda são as do campo da educação global, as demais são relacionadas à educação internacional.

Assim, o objetivo da educação global, em Taiwan, é levar os alunos a se preocuparem com as questões do mundo inteiro, do desenvolvimento e da conexão dos seres humanos e da justiça entre os diferentes tipos de sociedade. A educação global também é um conceito de educação para a cidadania. Há quatro aspectos na educação global: economia global, política global, culturas globais e ambiente global. A economia global enfatiza o comércio mundial, os movimentos trabalhistas e a diferença entre ricos e pobres. O foco da política global é a organização internacional, guerra e crise, e o papel do país. A cultura global discute mídia, comunicação e rede social. Ambientes globais debatem em relação aos temas das alterações climáticas e dos recursos naturais. Já a educação internacional tem o propósito de desenvolver a visão dos alunos para respeitar todas as culturas do mundo, reconhecer as suas diferenças, e perceber essas diversidades.

A educação internacional pretende desenvolver a visão dos alunos para respeitar todas as culturas do mundo, reconhecer suas diferenças e perceber sua diversidade. A educação internacional fornece conhecimentos, habilidades e experiências que vêm de estudo aprofundado, trabalho e colaboração na educação com outros países e com estudantes e acadêmicos internacionais (HUNG, 2002; CHEN, 2003; YEN, 2002 apud HUANG, 2015).

No Brasil, o aumento do interesse global pela internacionalização do ensino superior também teve um grande impacto na educação brasileira. O crescimento acelerado da globalização tecnológica, econômica e cultural impulsionou vários agentes a implementarem reformas no setor do ensino superior e projetou o Brasil internacionalmente nas áreas de educação e pesquisa. No panorama político do Brasil, em especial nos últimos quinze anos, assiste-se uma série de iniciativas voltadas para o fomento da internacionalização do ensino superior.

É importante destacar que o processo de internacionalização no Brasil está diretamente ligado aos desafios fundamentais que o setor do ensino superior enfrenta: a melhoria da qualidade da formação, a expansão da educação pública, a democratização do acesso e da permanência dos estudantes, a diversidade e a sustentabilidade do financiamento (UNESCO, CNE, MEC, 2012). As principais agências governamentais brasileiras envolvidas na concretização destas ações são: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), ambas ligadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Em relação à cooperação com a União Europeia, estes são alguns exemplos de redes/projetos em curso: EULARINET – Redes de Inovação e Pesquisa entre a União Europeia e a América Latina financiadas pela Comissão Europeia, com enfoque na indústria e na ciência; EULANEST – Rede Europeia e Latino Americana para a Ciência e Tecnologia constituída por oito agências de financiamento para a inovação e desenvolvimento, coordenada pelo Ministério da Educação e Ciência de Espanha; APORTA (*Supporting EU Access to Brazilian National Research Programmes*) – Projeto financiado pela Comissão Europeia, no âmbito do 7.º Programa Quadro, destinado a facilitar o acesso de cientistas europeus a programas de pesquisa no Brasil.

Além dos programas e financiamento dedicados à internacionalização do ensino e da pesquisa no Brasil citados, há o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Regulado pelo Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o CsF é um programa promovido conjuntamente pelos ministérios brasileiros de educação (MEC), ciência, tecnologia e inovação (MCTI), que está sendo implementado pela CAPES e pelo CNPq. O CsF é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (CAPES, 2014).

A finalidade é manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação, atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no programa, bem como criar oportunidades para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (MEC, 2013). As áreas de estudo incluídas no CsF são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias.

Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

Porém, este ano, 2017, o CsF foi modificado, os alunos de cursos de graduação não serão mais atendidos pelo Ministério da Educação (MEC). O Programa atenderá apenas pós-graduandos. Em julho de 2016, após uma avaliação criteriosa da modalidade graduação, o MEC chegou à conclusão de que era alto o custo para manter os alunos estudando fora do país: eram 35 mil bolsistas de graduação a um custo médio no exterior de R\$ 100 mil por ano, enquanto o custo anual da merenda escolar, por aluno, é de R\$ 94. Só em 2015, o Ministério destinou R\$ 3,7 bilhões para manter o Programa Ciência Sem Fronteiras - o mesmo valor investido na merenda escolar de 39 milhões de alunos da Educação Básica no país. Diante desse quadro, o Ciência sem Fronteiras permaneceu com foco na pós-graduação. Atualmente, a CAPES discute novas estratégias de internacionalização e apoio à excelência nas universidades."

Há também o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) que foi criado para dar resposta à necessidade de capacitar mais estudantes brasileiros com competências linguísticas para participarem no programa CsF em universidades estrangeiras. Este é um programa da responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a CAPES. Atualmente o IsF providencia cursos presenciais e a distância de Inglês e Francês, bem como testes de proficiência.

Além desses programas, de uma forma menos intensa, também se observa, no Brasil, um movimento educacional, por parte do governo, preocupado em atender às novas demandas educacionais oriundas da globalização no ensino secundário. Evidencia-se essa preocupação por meio da inauguração, pelo Estado do Rio de Janeiro, de cinco escolas de ensino médio bilíngues nos últimos três anos, entre 2014 e 2016. A proposta do programa é integrar uma dimensão internacional, intercultural e global ao currículo e desenvolver a capacidade de comunicação em outra língua. Além dessas escolas bilíngues públicas do ensino médio, inauguradas no Estado do Rio, no Amazonas, em Manaus, foi inaugurada uma escola bilíngue Português e Japonês em 2016 com capacidade para atender a 1.100 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em tempo integral.

Observa-se, assim, que no Brasil o processo de internacionalização concentra-se nos programas de mobilidade em larga escala no ensino superior. Esses programas tiveram um



impacto significativo no lançamento do debate sobre internacionalização no Brasil. Porém ainda existem muitos desafios.

A compreensão do conceito de internacionalização do currículo e as tendências e fases observadas no "Norte" socioeconômico e político (incluindo a Europa, Austrália, Estados Unidos e partes da Ásia Oriental) têm de alguma forma informado o discurso em torno do possível significado da internacionalização no "Sul" (África, América Latina, Ásia em desenvolvimento e Oriente Médio). Pesquisadores do mundo em desenvolvimento alertam contra a recolonização e a continuação da opressão pela reprodução das políticas e práticas ocidentais em países em desenvolvimento que procuram internacionalizar os sistemas de ensino (Mok, 2007). Os debates sobre a internacionalização, muitas vezes, evocam reações nacionalistas semelhantes às do colonialismo, à medida que os estudiosos buscam regimes e paradigmas de conhecimento alternativos e legítimos. Um dos desafios com que se defrontam as instituições de ensino do mundo em desenvolvimento, é resolver a tensão entre as necessidades concorrentes do desenvolvimento local versus o global, alcançar um equilíbrio adequado entre o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e mentalidades necessárias para apoiar o desenvolvimento nacional e o sucesso da participação dos indivíduos e do país num mundo globalizado (LEASK, 2015).

Zezeza (2012) destaca as implicações da hegemonia das perspectivas ocidentais do mundo desenvolvido na educação superior sul-africana. Ele argumenta que a internacionalização que não é fundamentada e nutrida por raízes epistêmicas da África é suscetível a reproduzir e reforçar a produção de cópias do conhecimento ocidental de pouco valor para África e nenhuma consequência para o conhecimento mundial. As instituições de ensino superior no sul da África continuam desafiadas por questões da relevância e valor do conhecimento produzido pelos estudiosos em suas instituições e pela justiça com que este é disseminado e utilizado por estudantes e estudiosos em todo o mundo.

Outros universitários da África expressaram preocupações semelhantes: tendo sido desligadas das suas antigas identidades africanas por meio da colonização e das políticas de ajustamento estrutural, as universidades de África precisam de responder à globalização e à internacionalização mudando internamente para poderem satisfazer as necessidades africanas e contribuir para o conhecimento mundial. (MTHEMBU 2004, ROUHANI & KICHUN 2004). Soudien (2005) sugere que isso requer que os africanos tomem decisões sobre

quanto ou quão pouco do que imaginamos ser distintamente nosso, o que quer que seja, desejamos ter no cerne da educação que nossos filhos devem receber; ou, alternativamente, quão fortemente desejamos que eles sejam assimilados àquilo que se tornou a cultura dominante (SOUDIEN, 2005, p. 502).

Por algum tempo, a internacionalização do currículo tem sido associada à hegemonia das perspectivas ocidentais e à exportação / importação das concepções ocidentais de ensino e internacionalização descritas anteriormente. Na medida em que a dominação dos modelos educacionais ocidentais define "o que é conhecimento e quem é qualificado para entender e aplicar esse conhecimento" (GOODMAN 1984, p.13), quem é especialista em que, e quem pode reivindicar privilégio, prestígio e *status* de elite, determinam e são determinados, em certa medida, pelo currículo do ensino superior. Houve chamadas para afastar-se de abordagens cínicas e equivocadas para o intercâmbio internacional que intencionalmente procuram refazer outras sociedades como cópias dos Estados Unidos, e os perigos de reproduzir intencionalmente ou não intencionalmente relacionamentos coloniais por não usar "perspectivas verdadeiramente internacionais" para reformular o currículo e a sala de aula (MCDERMOTT, 1998, p. 90 apud LEASK 2015).

Os pesquisadores do mundo em desenvolvimento têm advertido contra a re-colonização e a continuação da opressão por meio da reprodução de políticas e práticas ocidentais em países em desenvolvimento que procuram internacionalizar seus sistemas de ensino (MOK, 2007). Sinlarat (2005) incitou os professores e estudantes da Tailândia a buscar e criar um novo corpo de conhecimento na sociedade tailandesa, em vez de confiar na importação do conhecimento ocidental.

Essas tensões entre o local e o global, e o menos desenvolvido "Sul" e o mais desenvolvido "Norte" levantam uma questão ética importante para as instituições de ensino dos países "desenvolvidos" (AIU, 2012). Um deles é como assegurar que, ao mesmo tempo em que perseguem suas próprias agendas de internacionalização, outros recebam o tempo e a oportunidade de tomar decisões científicas sobre o que significa para eles a internacionalização, tanto a curto quanto a longo prazo. Por exemplo, os países da América Latina e do Caribe precisarão buscar um equilíbrio entre os intercâmbios com as instituições de ensino superior do mundo desenvolvido e os "laços com os vizinhos da América Latina e do Caribe" (Gazzola & Didriksson 2008, p.182) em seus esforços de internacionalização.

As necessidades concorrentes do desenvolvimento local versus global também levantam uma questão curricular fundamental e muito prática para as universidades do "Norte" e do "Sul". Como uma universidade conseguir um equilíbrio adequado entre o desenvolvimento das

habilidades, conhecimentos e mentalidade necessários para apoiar o desenvolvimento nacional e regional e aqueles necessários para a participação ética e bem-sucedida dos indivíduos e da nação num mundo globalizado?

As tensões entre o "Norte" e o "Sul", descritas anteriormente, e as questões éticas associadas ao que eles levantam são geralmente ignoradas pelas comunidades disciplinares<sup>30</sup> nas abordagens atuais de internacionalização do currículo. Em parte, isso ocorre porque as comunidades disciplinares são constrangidas no pensamento e pelos paradigmas dentro dos quais trabalham. Assim, decisões sobre o que incluir no currículo, como ensinar e avaliar o aprendizado são, muitas vezes, decididas com pouca ou nenhuma consideração dada aos modelos alternativos e formas de desenvolver e disseminar conhecimentos, praticar uma profissão ou ver o mundo (LEASK, 2015).

Internacionalizar o currículo é inegavelmente um trabalho desafiador. Não só exige um engajamento crítico com os fundamentos do conhecimento disciplinar, como também as formas de ensinar e avaliar o aprendizado dos alunos. Assim, é necessário haver um “esforço contínuo centrado na natureza do conhecimento, da pedagogia, dos processos de aprendizagem, do conteúdo e da obtenção de resultados” (LEASK; BEELEN, 2009, p. 6). Não deixando de se buscar uma abordagem intercultural.

### 6.3 Concluindo o Capítulo

A internacionalização do currículo é um componente essencial da internacionalização do ensino. Leask (2015) destaca que o impacto de um currículo internacionalizado sobre a aprendizagem dos alunos será mais profundo se:

- Atenção for dada à internacionalização dos resultados da aprendizagem, conteúdos, atividades de ensino e aprendizagem e tarefas de avaliação.
- A abordagem tomada ultrapassa temas, experiências e atividades isoladas, opcionais, para uma minoria de alunos e se concentra na aprendizagem de todos os alunos.
- O processo é realizado de forma planejada e sistemática, em vez de consistir em estudos de casos internacionais ocasionais espalhados ao acaso ao longo do programa de estudo.

Apesar das diferentes interpretações do significado da internacionalização do currículo em diferentes partes do mundo, existem vários emergentes "pontos de acordo global". Um deles é que a internacionalização do currículo está relacionada com a globalização. As universidades

---

<sup>30</sup> Goodson (1995) propõe a noção de comunidade disciplinar como comunidade profissional que dinamiza a política curricular e vale-se do nome da disciplina na luta por seus interesses.

têm a responsabilidade de preparar seus graduados para viverem e trabalharem em uma sociedade global.

Normalmente, essas estratégias têm sido focadas, principalmente, no currículo formal, enfatizando o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades, conhecimentos e atitudes. Estes incluem a comunicação e o trabalho eficaz entre culturas, a capacidade de pensar globalmente e considerar as questões de uma variedade de perspectivas, a consciência da própria cultura e a capacidade de aplicar padrões e práticas internacionais dentro da disciplina ou área profissional. O objetivo é uma experiência discente que prepare os formandos para viverem e trabalharem, eficientemente, em um mundo em rápida mudança e cada vez mais conectado, talvez até mesmo fazer uma contribuição positiva para resolver alguns dos grandes problemas do mundo.

Assim, é essencial que se considere, cuidadosamente, a questão "por que internacionalizar o currículo?" Neste capítulo, explorou-se algumas das complexidades, tensões e dilemas relacionados à internacionalização, globalização e internacionalização do currículo. Tem-se argumentado que a internacionalização do currículo precisa levar em conta os dilemas que a globalização apresenta para as comunidades disciplinares e assumir uma postura ética em relação a elas. Preparar os estudantes de hoje para tomar seu lugar como cidadãos éticos e profissionais em um mundo globalizado é complexo e exige que todos os envolvidos com educação, governo, docentes, gestores e pesquisadores estejam engajados e comprometidos com a tarefa.

A noção de se preparar discentes que têm "almas globais", que se veem não só como estando conectados com suas comunidades locais, mas também como membros de comunidades mundiais "que valorizam e estão comprometidos em um sentido mais amplo do bem social", não é novo ou exclusivo de qualquer instituição educacional, país ou região (RHOADS & SZELÉNYI, 2011, p.28). É necessário focalizar menos nos resultados instrumentais, econômicos ou nas competências requeridas para que os indivíduos sejam bem sucedidos em uma economia globalizada e centrar-se mais em resultados de aprendizagem éticos e responsáveis que repercutam em torno do mundo. Isso exige que se reconheça que "os seres humanos são seres sociais e culturais, bem como econômicos", que precisam aprender a "pensar localmente, nacionalmente e globalmente" (RIZVI & LHIGARD 2010, p.120).

## **7. ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: O CURRÍCULO PLANEJADO E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR**

O objeto de pesquisa deste trabalho, uma escola pública municipal bilíngue da cidade do Rio de Janeiro, apresenta uma proposta curricular que visa promover a formação plena de um aluno-cidadão e empreende ações que têm por objetivo específico desenvolver a proficiência na língua estrangeira com ações pedagógicas formais e não formais que possam contribuir no aprendizado da língua, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade. Assim, em função de sua proposta inovadora na educação pública brasileira, desenvolvida no Município do Rio de Janeiro, essa unidade constitui um significativo objeto de pesquisa para o campo do currículo. Dessa forma, este capítulo tem o intuito de compreender, por meio de uma pesquisa qualitativa, como esse currículo foi planejado, buscando entender o processo de internacionalização curricular dessa unidade.

### **7.1 Programa Rio Criança Global (PRCG)**

O Programa Rio Criança Global (PRCG) foi criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação, através do decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009. Conforme informações do site oficial<sup>31</sup>, durante o primeiro mandato do Prefeito Eduardo Paes, foi feito um diagnóstico sobre o ensino de LE no segundo segmento do Ensino Fundamental e concluiu-se que tal ensino era limitado, restringia a fluência dos alunos e as três opções de LE oferecidas (Espanhol, Francês e Inglês) eram um agravante adicional, pois não permitiam uma concentração no estudo de uma única língua do sexto ao nono ano. A solução para este problema foi a escolha de uma única LE, o Inglês. Como consequência, as línguas Espanhola e francesa foram retiradas da grade curricular do Ensino Fundamental II. De acordo com o site: o Programa Rio Criança Global definia como prioridade o ensino do Inglês como língua estrangeira e tinha como objetivo a universalização desta língua nas escolas municipais até 2016 (SME-RJ, 2016).

Dessa forma, o Programa visava intensificar e estender o ensino de Inglês nas escolas da Prefeitura. Conforme a proposta, os alunos do 1º e 3º ano passariam a ter uma aula semanal do

---

<sup>31</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Programa Rio Criança Global. Publicado em: 17/03/2016. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

idioma, enquanto os estudantes do 4º ao 9º ano dois tempos semanais de Inglês, com ênfase em comunicação oral.

Em 2013, para reforçar essa estratégia, o município, por meio desse programa, implantou, no seu sistema público de ensino, em duas escolas, o ensino bilíngue, a fim de introduzir metodologia e práticas de ensino em duas línguas desde a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, a SME ampliou o projeto para mais duas escolas que também passaram a oferecer ensino bilíngue em Língua Inglesa e na Escola Municipal Holanda, o ensino bilíngue em Espanhol. No ano de 2015, mais três escolas passaram a oferecer ensino bilíngue em Língua Inglesa. Em 2016, mais duas unidades compõem o grupo de escolas com ensino bilíngue em Língua Inglesa. No início de 2018, o município já contava com 25 escolas bilíngues: nove de Inglês-Português, que já existiam, doze de Espanhol-Português, três de Alemão-Português e uma de Francês-Português.

Consta no Plano Estratégico do governo 2013-2016, que o objetivo da criação do PRCG era promover a “melhoria da qualidade do ensino público com o ensino de língua inglesa, enfatizando a oralidade, fazendo com que os alunos estejam, após o 9º ano, entre o nível básico e intermediário de uso de língua e ampliando suas oportunidades” (PCRJ, 2013, p.37). As explicações dadas para a implementação do PRCG foram as necessidades da atual sociedade globalizada e os eventos mundiais que ocorreram no Rio de Janeiro: a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Momentos considerados ímpares para o desenvolvimento econômico do município. De acordo com o site Rioeduca da prefeitura desta cidade:

Em uma sociedade globalizada, a fluência em língua estrangeira, especialmente em Inglês, é cada vez mais importante. Atualmente, o ensino de Língua Inglesa nas escolas do Município é limitado a alguns anos do Ensino Fundamental, o que restringe a fluência dos alunos na Língua. É necessário capacitar os alunos da Rede Pública Municipal, com ênfase na comunicação verbal do idioma Inglês, para que possam, também, trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 (RIOEDUCA, 2010).

De acordo com a ex-secretária de educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin<sup>32</sup>, o PRCG “igualaria” as oportunidades para as crianças da rede municipal, discurso que postula a

---

<sup>32</sup> Em 2009, Eduardo Paes assumiu o cargo de prefeito da cidade do Rio de Janeiro e Cláudia Costin foi escolhida como secretária municipal de Educação. Ela permaneceu no cargo até 25 de abril de 2014. Costin saiu da secretaria para ocupar a posição de diretora global de educação do Banco Mundial (Bird), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), em Washington, nos Estados Unidos.

aprendizagem da Língua Inglesa como solução aos problemas causados pela exclusão social, isto é, aprender Inglês é sinônimo de melhores condições de vida:

Para igualarmos as oportunidades das crianças de uma escola pública com as de uma escola particular, temos que pensar em projetos como este. Sem Inglês, que hoje é a língua universal, as crianças têm menos chances de futuro [...]. Estamos de olho na preparação dessas crianças para que possam participar ativamente das oportunidades abertas com a Olimpíada. Também queremos que estejam preparadas para receber atletas e turistas do mundo inteiro nos jogos olímpicos. (COSTIN apud RIO DE JANEIRO, 2010).

O PRCG foi implementado por meio do Decreto Municipal n.º 31.187/09 de 06/10/2009, que estabelece ações pedagógicas gerais e específicas, tais como: qualificação profissional dos professores de Inglês, aquisição de material didático, contratação de novos professores, atividades de reforço no contraturno orientadas pela parceria feita com instituições privadas, dentre outras.

O Programa, uma estratégia do governo Paes, perdurou até 2017, primeiro ano do Governo do Crivella, pois ainda havia, para aquele ano, uma previsão orçamentária de investimento no PRCG definida no Plano Plurianual 2014-2017, elaborado pelo governo anterior.

## **7.2 Escolas Bilíngues: uma estratégia do governo**

### **Plano Estratégico e Plano Plurianual**

Tanto o Plano Estratégico quanto o Plano Plurianual buscam definir as prioridades da Administração Pública, assim como os objetivos e as metas que guiarão às equipes governamentais na elaboração e execução das políticas públicas.

A partir do artigo 107ª da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (LOM) o Plano Estratégico é regulamentado para nortear as ações da Prefeitura no período equivalente ao mandato do chefe do Poder Executivo a médio prazo. Entretanto, o Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento com previsão constitucional, é um plano maior que o Plano Estratégico de Governo, pois contém, além das diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública, as despesas de capital e as delas decorrentes, bem como os programas de duração continuada para os três poderes – executivo, legislativo e judiciário. O PPA possui vigência a partir do 2º ano do mandato até o 1º ano do subsequente.

O Programa Rio Criança Global, do qual se originaram as escolas bilíngues, no município do Rio, foi implementado através do Decreto Municipal n.º 31.187/09 de 06/10/2009, no

governo de Eduardo Paes. O Programa, também estava presente no Plano Estratégico 2013-2016 e no Plano Plurianual 2014-2017, de Paes. Entretanto, foi descontinuado no Governo do Prefeito Marcelo Crivella. Mas, com o retorno do Paes à Prefeitura, em 2021, o investimento nas escolas bilíngues passa a ser, novamente, uma estratégia, como veremos nas próximas seções.

### **Plano Estratégico**

O primeiro governo do Prefeito Eduardo Paes guiou-se pelo Plano Estratégico 2009-2012 que traçava as prioridades e as políticas para o município do Rio de Janeiro. Conforme o Plano, para haver uma melhor definição das necessidades e metas para o futuro da cidade, o primeiro passo foi:

Realizar um diagnóstico que identificasse os principais desafios e vantagens competitivas da cidade, bem como as crenças e valores mais marcantes do carioca. A partir deste diagnóstico, articulamos uma ambição de longo prazo para a cidade, sustentada por quatro pilares de aspirações: sociais, econômicas, ambientais e políticas. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012, p.11).

Destaca-se aqui, como Fonseca (2018), as metas para a questão social, em que a educação se inclui. Nessa concepção, o Plano previa as seguintes iniciativas estratégicas para o período de 2009-2012: Escolas do Amanhã<sup>33</sup>, Espaço de Desenvolvimento Infantil<sup>34</sup>, Reforço Escolar<sup>35</sup> e Saúde nas Escolas<sup>36</sup>. Foi também na gestão de Paes, por meio do Decreto 30.426 de 26 de janeiro de 2009, que foram estabelecidas diretrizes para a avaliação escolar da rede pública municipal, pondo fim à década de aprovação automática na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, teve a implementação da jornada de horário integral e de programas que

---

<sup>33</sup> O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi criado com objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integram as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores.

<sup>34</sup> A proposta dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) é ampliar o atendimento em unidades que abriguem tanto a creche quanto a pré-escola com atendimento em período integral. No Planejamento Estratégico, a meta era de oferecer 40 mil vagas, sendo 30 mil em creches e 10 mil vagas em pré-escola até 2012.

<sup>35</sup> O Programa Reforço Escolar tem como objetivo a correção de fluxo (por meio de inclusão de alunos em turmas de projetos, como Realfabetização e Aceleração) e manutenção da aprendizagem (atividades de reforço no turno/contraturno/pós-turno) do 1º ao 9º ano do EF.

<sup>36</sup> Com início em 2011, o Programa Saúde nas Escolas é uma parceria entre Governo Federal, Secretarias Municipais de Educação e de Saúde do Rio de Janeiro que promove ações de prevenção e atenção à saúde, identificando e tratando problemas dos alunos nas próprias unidades escolares.



trabalhassem a “cultura de paz”, como as Escolas do Amanhã. Havia também uma suposta necessidade de instituir, segundo Fonseca (2018), uma cultura gerencialista, que se estabelecia por meio da introdução de metas e objetivos, do controle do desempenho escolar e premiações.

Dentre as metas traçadas para a educação foi apresentado o Panorama Rio Criança Global (PRCG) cuja criação foi anunciada no Diário Oficial Municipal, assim, justificada:

Com o novo projeto, os alunos da rede municipal chegarão em 2016 tendo passado por nove anos de um curso de conversação e, dessa forma, estarão aptos para receber os turistas e, também, aumentarão sua empregabilidade. O projeto prevê a implantação gradativa do curso de conversação a partir do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Em 2011, os alunos do 4º ano passarão a ter as aulas de Inglês e em 2012 o 5º ano passa a ser incluído e assim sucessivamente até chegar a 2016. (DOMRJ, 2009, p. 43).

Com a reeleição do Eduardo Paes, no Plano Estratégico 2013-2016, os pilares estabelecidos no PE anterior foram mantidos e o PRCG também perdurou. Por meio do Programa, Paes implementou, durante os dois mandatos, 10 escolas bilíngues. O documento acrescenta que, com relação ao Plano anterior:

De lá para cá o Rio mudou e acumulou muitas conquistas: a consagração da cidade como palco de grandes eventos, como a Jornada Mundial da Juventude em 2013, a Copa de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016; o processo de recuperação de áreas degradadas, como o da Região Portuária através do projeto Porto Maravilha; o início de obras de mobilidade urbana que vão permitir a integração de toda a cidade; e a retomada da capacidade de investimento da Prefeitura, inclusive com o reconhecimento das grandes agências internacionais de classificação de risco, o que nos permitiu praticamente dobrar os recursos para Saúde e Educação. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016, p.9).

Além disso, conforme Fonseca (2018), fixou metas para cada área de gestão municipal, dentre elas, aquelas que possuem relação direta com o chamado “legado olímpico”. No Plano, de acordo com a pesquisadora, um tópico com o mesmo nome ganhou destaque e definiu os Jogos Olímpicos de Barcelona como exemplo a se seguir, além de justificar o evento como forma de atrair investimentos e realizar modificações estruturais na cidade-sede de megaeventos esportivos:

Aprendemos com o exemplo de Barcelona que, ao sediar os Jogos Olímpicos, o poder público deve decidir se a cidade vai servir ao evento ou o evento vai servir à cidade. Optamos com toda a certeza pelo segundo caminho. Depois de se tornar a nova Cidade Olímpica, o Rio passou naturalmente a receber atenções e investimentos cada vez maiores. A Prefeitura trabalha para aproveitar ao máximo esse momento único. Para realizar transformações fundamentais na cidade e na vida das pessoas. Os projetos urbanísticos, sociais e econômicos que já começamos a implantar, somados à dimensão do próprio

evento, certamente vão se constituir no legado mais significativo da nossa história. Principalmente porque vai promover um novo e sustentável ciclo de desenvolvimento do Rio de Janeiro. Claro que parte dos nossos esforços também contribui para a realização de Jogos inesquecíveis. Para fazer a nossa cidade ser ainda mais admirada no mundo inteiro e atrair novos visitantes, investidores e grande eventos internacionais. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro. 2013-2016, p. 229).

Essas políticas e programas desenvolvidos para integrarem o planejamento para a cidade, no período, abarcaram parcerias com a sociedade civil, desenvolvidas nas mais diversas áreas, tais como infraestrutura, transporte, saúde, educação, dentre outras. No Plano Estratégico, a logo dos Jogos Olímpicos foi utilizada para assinalar quais programas tinham relação direta com os jogos. (FONSECA, 2018).

No mandato seguinte, do Prefeito Marcelo Crivella, o PRCG não estava mais presente no Plano Estratégico do governo. Não havia nenhuma menção às escolas bilíngues, ao ensino de Língua Inglesa ou a qualquer língua estrangeira, como o Espanhol, o Francês e o Alemão. Crivella apresenta, em seu Plano, na “Dimensão Social” como propostas de iniciativas estratégicas: o Carioquinha nas Creches e Pré-escolas; Rio Escola Integral, Alfabetização, Formação de Professores, Escolas para um Rio de Paz, Time Rio, Museu da Escravidão e da Liberdade, Valorização da Rede de Cultura e Cultura Cidadã.

Em janeiro de 2021, em meio a Pandemia da COVID-19, Paes assumiu novamente a Prefeitura do Rio. Em seu Plano Estratégico apresentou uma pesquisa que tinha a finalidade de levantar quais eram as expectativas dos cariocas em relação ao governo. Conforme o PE de Paes (2021-2024), a qualidade da Educação foi amplamente citada pela população, reforçando a importância das vagas em creches e escolas em tempo integral, inclusive em relação ao suporte à mulher e a família para estar no mercado de trabalho. Houve sugestões para melhoria curricular, inclusão digital e de atividades extracurriculares, promoção de atividades culturais, esporte e Inglês nas instituições de ensino além das reformas em unidades escolares.

O seu Plano Estratégico 2021-2024 foi estruturado em seis temas: Longevidade, Bem-Estar e Território Conectado, Igualdade e Equidade, Desenvolvimento Econômico, Competitividade e Inovação, Mudanças Climáticas e Resiliência, Cooperação e Paz, e Governança. Assim, PE considera:

- Os seis Temas do Visão Rio 500<sup>37</sup> que abrangem a valorização das dimensões dos direitos subjetivos da população, suas condições de vida e exercício da cidadania à

---

<sup>37</sup> (1) Alto valor humano: equidade de oportunidades e cidadania; (2) Rio de Janeiro: fonte de bem-estar, qualidade de vida e dignidade; (3) Cidade verde, sustentável e resiliente; (4) Território conectado, integrado e

compreensão das condições de inserção da cidade do Rio de Janeiro no contexto global, a importância da questão ambiental, e o desafio de construir mecanismos de representação política consoantes com os desejos da maioria da população de um Estado mais eficiente, republicano e comprometido com a democracia;

- Os cinco Temas Transversais do Plano de Desenvolvimento Sustentável<sup>38</sup> que enfatizam a redução das desigualdades socioespaciais, o desafio do envelhecimento populacional, a ação pública transparente e integrada, e a ação climática, que permeia o Plano em todos os Temas, reforçando a transversalidade do trabalho.

O Plano Estratégico está organizado em uma estrutura hierárquica de Iniciativas Estratégicas, Metas e Projetos. Cada tema transversal possui especificações em iniciativas estratégicas que contemplam diferentes assuntos. Para cada assunto há metas que consideram a realidade de concretização em um universo de curto prazo de até quatro anos. Por fim os projetos materializam as metas e efetivam a realizações das políticas públicas. Dentre esses temas, destaca-se aqui Igualdade e Equidade, que aborda a redução das desigualdades e a busca pela equidade, com ações sociais e com ênfase às populações vulneráveis. Inclui iniciativas ligadas à Educação, Assistência Social, Esporte, Cultura, Pessoas com Deficiência, Juventude, Mulheres, População Negra, Favelas, dentre outras áreas.

Dentro da temática Igualdade e Equidade há a proposta de 15 iniciativas: Aprendizagem para Todos; Qualificação e Valorização de Profissionais da Educação; Renovação das Escolas Cariocas; Conexão Escola; Combate à Pobreza e Fome; População em Situação de Rua; Primeira Infância Carioca; Territórios Sociais; Mulheres e Equidade de Gênero; Fortalecimento da Agenda Antirracista e Promoção da Igualdade Racial; Juventude Carioca; Rio Esporte e Movimento; Rio Cidade de Cultura; Rio Cidade + Inclusiva e Acessível; Favelas e Comunidades.

A iniciativa estratégica Renovação das Escolas Cariocas é composta pelos Projetos: Rio Integral, Escolas Bilíngues, Ampliação de vagas em creches da rede municipal de educação e Reforma e Obras de Escolas. Dentre esses, será enfatizado, nesta seção, o Projeto Escolas Bilíngues.

---

democrático; (5) Cidade competitiva, inovadora e de oportunidades; (6) Governança e reinvenção sustentável da máquina pública.

<sup>38</sup> (1) Cooperação e Paz; (2) Igualdade e Equidade; (3) Longevidade e Bem-Estar; (4) Mudanças Climáticas e Resiliência; (5) Governança.

O Projeto apresenta como meta ter, pelo menos, 77 unidades escolares da rede municipal com ensino bilíngue até 2024, assim espera-se ampliar o número de unidades com ensino bilíngue na rede municipal. Já em janeiro de 2023, conforme o PE, pretende-se ter 50 escolas com ensino bilíngue.

Assim, verifica-se que o “Rio Criança Global” não está presente no PE 2021-2024. Entretanto, a ampliação do número de escolas bilíngues, por meio da Iniciativa Estratégica Renovação das Escolas Cariocas, no atual PE, continua sendo um projeto estratégico do governo do Eduardo Paes.

### Plano Plurianual (PPA)

O Programa Rio Criança Global é uma iniciativa que também passou a integrar o PPA 2010-2013 e teve prosseguimento nos PPAs posteriores, além de contar no Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro a partir do documento correspondente ao período 2013-2016 e em sua atualização para 2016-2017. (FONSECA, 2018)

O PPA 2010-2013 apresentava como objetivo geral do PRCG capacitar os alunos da rede municipal com ênfase na comunicação verbal do idioma Inglês para que pudessem, por exemplo, trabalhar com turismo ou interagir com atletas durante a Copa do Mundo 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016. Além disso, observa-se, no PPA, objetivo específico do PRCG de promover a capacitação dos alunos da rede municipal com ênfase na comunicação verbal do idioma Inglês, ampliando o ensino da língua para todos os alunos do Ensino Fundamental. O programa tinha como público-alvo alunos e profissionais do magistério da rede municipal de ensino. Além disso, discriminava informações financeiras.

### Quadro 10 – Programa Rio Criança Global: informações financeiras

<b>Informações financeiras: (R\$ médios em 2013)</b>		
Recursos Tesouro:	30.123.862	
Outras Fontes:	-	
Despesas correntes:	30.123.862	
<b>Total:</b>	<b>30.123.862</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Índice de referência</b>	<b>Índice esperado</b>
Número de professores contratados	552	1352
Número de escolas com Inglês no		

contraturno (Escolas do Amanhã <sup>39</sup> )	0	75		
Taxa de alunos participantes do PRCG	46%	78%		
<b>Desenvolvimento do PRCG</b>				
<b>Produto</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>Total</b>
Livro distribuição por aluno do PRCG	3	3	3	9
Parceria /contratação com instituições na iniciativa privada	3	3	3	9

Fonte: (FONSECA, 2018, p. 67)

A presença dos professores como público-alvo do Programa, de acordo com Fonseca (2018), deve-se à significativa contratação de docentes de Inglês no período, bem como aos programas de incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras promovidos pela Prefeitura no período de 2010 a 2016. Ainda conforme a pesquisadora, a destinação dos recursos não está claramente discriminada. A informação a que se teve acesso no PPA 2010-2013 acerca da destinação dos recursos ao PRCG é de que existe uma parceria/contratação com instituições na iniciativa privada, ainda que o montante destinado a este fim não esteja claramente discriminado. Nessa perspectiva, há relatos apenas de parceria/contratação com a *Learning Factory* na compra de material didático, para ampliação do ensino de Inglês,

O Decreto 5686, de 10 de janeiro de 2014, que dispunha sobre o PPA 2014-2017, em seus anexos, estabelecia uma nota média para os alunos que participaram do PRCG. O índice de referência era 6,10 e o índice esperado era de 6,50. Como os alunos a partir do 6º ano realizavam a Prova Rio específica de Inglês, supõe-se, conforme argumenta Fonseca (2018), que este índice esteja relacionado ao alcance desses alunos em Língua Inglesa, pois mesmo que esta informação não esteja clara no PPA, ela pode ser inferida na fala abaixo da gerente do PRCG:

Esse programa acabou virando um programa estratégico da prefeitura, ele não foi criado assim, mas depois ele entrou dentro dos Programas Estratégicos (...) ligado ao gabinete do Prefeito e à Casa Civil, tinha metas específicas por conta de estar no Planejamento Estratégico: meta de atendimento, metas de provas (...) que a gente fazia de 6º e 7º ano para avaliar o desempenho desses alunos também além só da oferta. (FONSECA, 2018, p.68)

<sup>39</sup> Segundo o Decreto 31187, de 6 de outubro de 2009, art. 3º. Nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã, além das atividades desenvolvidas no horário normal, deverá haver reforço no ensino de Língua Inglesa, no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado).

O Decreto Rio nº 40.164 de 25 de maio de 2015, divulga a atualização do PPA 2014/2017 para o período 2015 a 2017. No relatório de execução física e financeira para o exercício de 2014, cuja divulgação está prevista no Decreto 5686, os alunos participantes do PRCG alcançaram nota 6,0, ficando abaixo do índice esperado.

Os recursos para o PRCG no período de 2014-2017 sofreram alteração nos valores, passando de R\$ 30.123.862,00 para o período de 2010-2013 para R\$ 54.219.479,00 para 2014-2017. Outra informação disponível, no relatório, é a atualização dos valores totais do PRCG para o período (2014):

**Quadro 11 – Atualização dos valores do PRCG para o ano 2014.**

<b>Totais do PRCG em R\$</b>			
Inicial	Alteração	Final	Realizado
8.320.212,00	6.380.067,00	14.610.279,00	14.540.202,00

Fonte: (FONSECA, 2018, p. 69)

O último decreto que trata da atualização do PPA 2014-2017 disponível no site da PCRJ/SME-RJ é o Decreto 43.144 de 18 de maio de 2017. Nele, verifica-se uma queda nos valores direcionados ao PRCG para 2017: R\$ 7.077.427.

Assim, conforme Fonseca (2018), os valores referentes ao PPA que datam a partir do início da criação do PRCG demonstram que o investimento no PRCG, desde sua criação, foi relevante e que houve uma queda considerável nos recursos para o PRCG ao fim do governo do Paes e início do Crivella. Nos anos seguintes, no PPA da gestão do Crivella, não havia nenhuma menção ao PRCG, às escolas bilíngues, ao ensino de Língua Inglesa ou a qualquer língua estrangeira.

Entretanto, no governo de Crivella, no período em que César Benjamim era o Secretário de Educação, o número de escolas bilíngues foi ampliado, a rede municipal do Rio passou a contar, em 2018, com mais 15 escolas bilíngues: 11 para o ensino de Espanhol, 03 para o ensino de Alemão e 01 de Francês. No Parecer nº 1/2018 do Conselho Municipal de Educação, que aprovou o funcionamento de escolas bilíngues no município, a ampliação foi justificada pelos bons resultados obtidos após os cinco anos de implantação do Projeto.

Em um pronunciamento feito à Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, em 07 de junho de 2018, o Secretário de Educação César Benjamim declarou que começou o ano de 2018 com 25 escolas bilíngues e que ampliaria para 56 em 2019 para ultrapassar 100 em 2020, garantindo a evolução, no tempo, para se tornar uma rede bilíngue. Segundo o secretário estava bem

estabelecida a importância pedagógica do bilinguismo e o fato biológico de que somos potencialmente bilíngues até cerca dos 13 anos de idade.

Contudo, César Benjamim foi exonerado em 11 de julho de 2018, e essa ampliação, proposta para os anos seguintes, não foi concretizada pela Secretária posterior, Talma Romero Suane, que permaneceu no cargo até o início de 2020, último ano de mandato de Crivella. Dessa forma, observa-se que, apesar de não aparecer como uma ação em nenhuma iniciativa no Plano, a ampliação do número de escolas bilíngues, na rede municipal, é usada como meio de avanço no campo educacional do município do Rio de Janeiro.

No governo seguinte, de Eduardo Paes, o PPA 2022-2025 foi estruturado em seis temas, da mesma forma que o PE: Longevidade, Bem-Estar e Território Conectado, Igualdade e Equidade, Desenvolvimento Econômico, Competitividade e Inovação, Mudanças Climáticas e Resiliência, Cooperação e Paz, e Governança.

O Plano Plurianual como o Plano Estratégico não traz mais a iniciativa Rio Criança Global. Entretanto, a ampliação das escolas bilíngues está presente nas metas do tema transversal Igualdade e Equidade, mas agora na iniciativa Renovação das Escolas Cariocas.

Essa iniciativa propõe buscar promover o ensino inovador e inclusivo, voltado para o aprendizado efetivo. Nela, estão previstos os projetos de expansão do ensino em tempo integral, ensino bilíngue, aumento da oferta de vagas em creches e melhoria da infraestrutura da rede escolar. Todas essas ações têm como prioridade o atendimento de alunos residentes em áreas conflagradas<sup>40</sup> e de maior vulnerabilidade social da cidade. Conforme o PPA, a expansão de escolas com ensino bilíngue promove a articulação do currículo em língua portuguesa com o aprendizado de competências e habilidades em língua adicional, em uma organização curricular que abarca disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como disciplinas da base diversificada ou projetos transdisciplinares no currículo bilíngue, buscando alcançar 50% da carga horária.

O PPA também traz informações financeiras sobre o Programa Renovação das Escolas Cariocas. Além disso, apresenta as ações e metas, dentre elas as escolas bilíngues.

---

<sup>40</sup> Conflamar no dicionário Aurélio significa incendiar totalmente; dar início a rebelião, guerra, revolta, etc. Nesse contexto, denomina-se como áreas conflagradas os territórios sob o domínio armado do tráfico de drogas.

**Quadro 12** – Programa Renovação das Escolas Cariocas: informações financeiras

<b>Informações financeiras: (R\$ médios em 2022)</b>	
Recursos Tesouro:	700.254.438
Outras Fontes:	-
Despesas correntes:	700.254.438
<b>Total:</b>	<b>700.254.438</b>

Fonte: Elaboração própria através dos dados coletados do Plano Plurianual 2022-2025

**Quadro 13** – Ação do Tema Transversal Igualdade e Equidade

<b>Tema Transversal: Igualdade e Equidade</b>							
Ação: Escolas Bilíngues							
Objetivo Específico: Ampliar o ensino de uma segunda língua aos alunos da Rede Municipal.							
<b>Produto</b>	<b>Unidade de Medida</b>	<b>Regionalização</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>2025</b>	<b>Total</b>
Escola Bilíngue Implantada	Unidade	Município	39	57	77	85	85

Fonte: Elaboração própria através dos dados coletados do Plano Plurianual 2022-2025

Outro ponto a ser observado é que o Plano Plurianual propõe como ação as escolas bilíngues, com o objetivo de ampliar o ensino de uma segunda língua, mas não se refere à língua inglesa. O termo “Inglês” não aparece no PPA 2022-2025. Ele aparece apenas no Plano Estratégico 2021-2024. No PPA 2014-2017, do governo anterior do Paes, esse termo aparecia 5 vezes.

**7.3 A empresa Learning Factory (LF)**

Nos dois primeiros governos de Eduardo Paes, houve uma parceria entre a empresa *Learning Factory* (LF) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A LF é uma editora que faz parte da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (CI) e que possui uma divisão responsável pelo segmento de material didático para a educação pública, chamada LF Educacional. A empresa LF contratada pela prefeitura do Rio de Janeiro em 2009, por meio de



inexigibilidade de licitação<sup>41</sup>, desenvolveu material didático de língua inglesa, promoveu capacitações e treinamentos aos professores de Inglês da rede, prestou consultoria para as escolas experimentais<sup>42</sup>, aplicou a prova oral de concursos públicos para provimento de cargos de professor de Inglês na rede municipal (desde os concursos de 2010 até 2017, período do mandato do Paes), deu suporte para criação e acompanha as EB e orientou a preparação de escolas selecionadas para aplicação do exame Cambridge YEL Starters, uma certificação internacionalmente reconhecida e indicada para crianças de até 13 anos de idade incompletos à data de sua realização. A relação com a LF era tida pela SME-RJ como parceria e que assim se justificava, conforme a gerente do PRCG:

O que a gente chama de parceria é que (...): no que a gente comprou os livros, essa empresa se ofereceu a ser parceira no desenvolvimento do programa. O que vocês precisam para desenvolver o programa? Formação? Eu te ajudo a fazer. Escola bilíngue? Eu te ajudo a fazer. E aí, porque ela tem uma expertise nesse sentido porque ela tem no mercado um produto que a gente não comprou, mas que é super respeitado no mercado em termo de ensino de línguas e formação de professores. (Gerente do PRCG apud FONSECA, 2018, p. 71)

Peroni (2015, p. 338-339) entende essa relação entre o público e o privado na educação pública como uma mercadificação que:

Ocorre entre sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente (...)

Nesse caso, conforme Fonseca (2018), os sujeitos seriam as empresas do chamado terceiro setor (aqui definido como uma forma de o mercado se instalar na máquina estatal, por meio de parcerias). Globalmente, ainda segundo a pesquisadora, organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e UNESCO ditam as diretrizes para a educação. Localmente, grandes conglomerados investem no setor educacional, como o Grupo Gera – vale destacar,

---

<sup>41</sup> Conforme disposto na lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993: Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial: § 1o: Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

<sup>42</sup> Escolas experimentais são aquelas que possuem matriz curricular diferente das escolas regulares, com ênfase em esportes (como é o caso dos ginásios experimentais olímpicos - GEO) e em ensino de idiomas (escolas bilíngues e GEO). Mais adiante, trataremos das definições dessas escolas experimentais.

segundo Fonseca (2018), que a CI (Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa S.A. ou SBCISA, responsável pelas unidades instaladas no Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Goiás) foi comprada, em 2016, pelo Grupo Gera, fundo de investimentos criado por Jorge Paulo Lemann para investir em empresas da educação. Especificamente, a Fundação Lemann vem apresentando relevante influência na ampliação do ensino de Inglês, uma vez que integra a consultoria para o desenvolvimento da BNCC que determinou o ensino de Inglês obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, Fonseca (2018) enfatiza que constituindo a rede local de ampliação do ensino de LE está a parceria entre LF e SME-RJ extrapolando o teor da BNCC e oferecendo Inglês a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, considerando a expertise da CI/LF no ensino de idiomas e a influência do pensamento mercantil no setor educacional, a SME-RJ seguiu uma tendência defendida pela terceira via de reforma do Estado e parceria com o terceiro setor.

No PRCG havia o predomínio do conteúdo produzido pela LF do Grupo Gera, como o material didático usado em todas as escolas da rede e o material específico para as EB (também fornecido para as escolas particulares conveniadas com a CI), evidenciando a presença do setor privado nesse setor da educação pública municipal carioca. Durante a parceria, para fins de avaliação e mensuração do aprendizado, eram fornecidos exames de *Cambridge YEL Starters* para todas as EB Português-Inglês e algumas escolas da rede.

#### **7.4 Exame de *Cambridge YEL Starters* nas escolas bilíngues da rede municipal do Rio de Janeiro**

O exame de *Cambridge* foi aplicado, para as escolas bilíngues da rede municipal do Rio de Janeiro, enquanto durou a parceria do município com a *Learning Factory*, 2009 a 2016. A participação dos estudantes da Rede na avaliação de Cambridge era uma das ações do Programa Rio Criança Global. O principal objetivo do exame era avaliar o desempenho em língua inglesa dos alunos matriculados no 5º ou no 6º ano do Ensino Fundamental. Esse exame era oferecido, gratuitamente, para todas as Escolas Bilíngues e os alunos de algumas poucas escolas públicas regulares selecionadas, além dos GEO. Conforme constava no site da Prefeitura: “Entre 2014 e 2015, foram certificados por *Cambridge* mais de 2.300 estudantes de 27 escolas da rede. Ao final de 2015, o ensino de Inglês bilíngue atendia a 3.853 discentes”. (SME-RJ, 2015. Texto em HTML).

O exame de Cambridge...eles [a LF] simplesmente pagam nossas inscrições. (...) eles pagam nossa inscrição lá para o exame de Cambridge, são mais ou menos 2.000 crianças, aliás, desculpem-me, 1.200 crianças, e eles preparam

as nossas escolas, ajudam os professores na preparação dos alunos, que é natural, que todo mundo que vai fazer exame de Cambridge se prepara para isso. Então eles trabalham junto das nossas escolas que fazem exame ... eles trabalham nisso de ajuda específica ao aluno para o exame de Cambridge. (Gerente do PRCG apud FONSECA, 2018, p. 73)

A aplicação de uma certificação internacional de Inglês servia como uma ferramenta de direcionamento para os estudos da língua inglesa e avaliação do aprendizado dos alunos submetidos a essa prova, aplicada a dois grupos de discentes – alunos de algumas poucas escolas regulares, com carga horária de Inglês de no máximo dois tempos de cinquenta minutos por semana e alunos das EB Português-Inglês com carga horária de dois a três tempos diários de cinquenta minutos. Essa aplicação do exame em dois grupos distintos seria uma forma de verificar e evidenciar se uma carga horária ampliada de Inglês favoreceria o aprendizado da LE.

Entretanto, vale enfatizar, conforme Fonseca (2018), que a avaliação padronizada influencia o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos docentes, que tendem a trabalhar o que é cobrado em termos de conhecimento nos exames.

## 7.5 Material Didático

### O Material Didático fornecido pela Learning Factory

Tilio (2010) destaca o entendimento do livro/material didático como um espaço de construção de identidades. Ele contém o conteúdo, o capital do qual o(a) aluno(a) precisa se apropriar. Portanto, se estabelece como instrumento de autoridade (Coracini, 1999) em sala de aula. Souza (1996) afirma que a autoridade do livro está fundamentada na visão deste enquanto critério do saber, gerador de paradigmas norteadores do conhecimento.

O material didático de Inglês utilizado em todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, inclusive nas bilíngues, durante o PRCG, era produzido pela editora LF Educacional, braço do grupo *Learning Factory*, responsável pela elaboração dos materiais didáticos da Cultura Inglesa.

O livro *Zip from Zog* (ZFZ) era o material padrão utilizado em todas as escolas da rede do 1º ao 5º ano. Eram quatro livros por aluno, sendo dois por semestre – “*Zip from Zog - Livro do Aluno*” e “*Zip from Zog - Play and Learn*”, sendo “*Zip from Zog A*” para o primeiro semestre e “*Zip from Zog B*” para o segundo semestre. Nas EB Português-Inglês havia a adição de outros materiais didáticos além do ZFZ. Na Educação Infantil, os livros usados eram o *Brownie and*

*Friends* (dois livros por aluno, com dois eixos temáticos por ano de EI – *Brownie and Friends Green* eixos *Arts and The World* para a EI de 4 anos e eixos *Maths and Music* para EI de 5 anos) e *Stories with Stacey* (*Green* para EI 4 anos e *Red* para EI 5 anos). No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, eram adotados, além do ZFZ, a série *Magic Minds*. Os livros adicionais empregados nas EB também eram da editora *Learning Factory* e eram comprados pela PCRJ/SME-RJ. Já no Ensino Fundamental II, o livro didático utilizado era o *Interaction ED* e não havia material adicional para o 6º ano das escolas bilíngues.

Nesse contexto, gostaria de destacar que as escolas recebem do Governo Federal, de forma gratuita, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), livros de Inglês para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os livros didáticos passam por um processo de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola. Entretanto, no período da parceria, a disciplina de língua inglesa estava submetida ao Programa Rio Criança Global, e os livros didáticos que deveriam ser usados pelos docentes eram os adquiridos por meio da Cultura Inglesa, no caso do 6º ao 9º ano o *Interaction ED*.

Além disso, gostaria de enfatizar que, prioritariamente, o atendimento do ensino de Inglês é do 1º ao 9º ano, nas escolas regulares, e da Educação Infantil ao 5º ano nas Escolas Bilíngues, sendo que em algumas se estende ao 6º ano, como na escola que é o objeto de pesquisa desta tese. Assim, eram utilizados, até 2016, pela escola analisada, os livros *Brownie and Friends*, na Educação Infantil, *Zip from Zog* e a série *Magic Minds*, nas turmas do Ensino Fundamental I, e o *Interaction ED* no 6º ano.

O *Magic Minds*, que faz parte do material do programa bilíngue da LF, visa promover as metodologias ativas dentro de salas de aulas de inglês no Brasil. A coleção desenvolve o aprendizado de língua inglesa promovendo integração entre conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes.

Cada volume da série é composto por duas seções: *Arts & Expression* e *Think & Discover*. Essa organização tem o objetivo de contribuir para a formação integral do aluno. Ao mesmo tempo em que busca estimular a sensibilidade e a criatividade das crianças, também quer desenvolver seu raciocínio lógico e pensamento científico.

Na seção *Arts & Expression*, estimula-se a fruição de diferentes manifestações artísticas e incentiva-se as crianças a produzirem suas próprias criações. Já no eixo *Think & Discover*, aborda-se conteúdos relacionados a componentes curriculares como matemática e ciências de maneira ativa, despertando nos pequenos o interesse por observar, questionar e entender fenômenos.

Com o rompimento do contrato com a LF, cada professor passou a ter que organizar o seu próprio material para as aulas de Inglês. Como as escolas bilíngues possuem uma carga horária de língua adicional muito extensa, isso exigia muito tempo de planejamento dos docentes.

### **Material Didático Carioca de Língua Inglesa: uma nova proposta**

Em 2019, a SME-RJ, junto com os professores de Inglês da rede e apoio de especialistas da UFRJ, organizou um material para as aulas de Inglês do 1º ao 6º ano, o Material Didático Carioca de Língua Inglesa<sup>43</sup> 2020. Esse material foi elaborado para o ensino de Inglês nas escolas regulares e também utilizado pelas bilíngues. A proposta da SME-RJ era, além de disponibilizar um livro de acordo à BNCC, oferecer um material que tivesse uma maior relação com o contexto do aluno da rede. Dessa forma, a ilustração do material foi pensada para que estudantes e professores pudessem se identificar. Assim, observamos pessoas de diversas etnias nas imagens. Além disso, o material apresenta imagens de diversos lugares da cidade do Rio de Janeiro e imagens do contexto escolar dos alunos da rede.

Esse material foi formulado tendo como base a Proposta Curricular de Língua Inglesa Provisória (2019) e as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC), que é um documento para educação básica baseado nas competências: conhecimentos, habilidades e atitudes, está fundamentado na LDBEN, DCN e PNE (BRASIL, 2017). A Base para o Ensino Fundamental deveria ser implementada, obrigatoriamente, em 2020. Ressalta-se também que a proposta Curricular Provisória de 2019 na sua versão definitiva, no ano seguinte, foi nomeada como Currículo Carioca 2020. A reformulação do Currículo foi motivada pela BNCC.

Os alunos da rede receberam o Material Didático Carioca para o 1º semestre de 2020. Ele foi implementado tanto nas escolas regulares quanto nas bilíngues. Entretanto, devido ao fechamento das escolas na Pandemia, em março, e as dificuldades enfrentadas, tais como falta de acesso à internet, a utilização do livro do 1º semestre de Inglês se estendeu por todo ano letivo.

---

<sup>43</sup> O Material Didático Carioca foi encontrado no site do Rioeduca com acesso em 2022 e no site do Rioeduca em 2020, de acesso público e vinculados à SME-RJ.

## **Material Rioeduca de Inglês: uma proposta para enfrentar as dificuldades trazidas pela Pandemia**

Com a entrada de Eduardo Paes no governo, em 2021, e a mudança do secretário de educação, houve algumas mudanças na SME-RJ. Dentre elas a proposta de um novo material, organizado pela SME, pensado para o contexto da Pandemia, 2021, e, sequencialmente, primeiro ano pós-pandemia, 2022. Esse material tem como base a Priorização Curricular e o Currículo Carioca 2020 e foi organizado para as aulas de Inglês do 1º ao 6º das escolas regulares. Entretanto, ele também é usado nas aulas de Inglês do 1º ao 6º ano das escolas bilíngues, unidades que possuem uma maior carga horária de Inglês.

Consoante a SME, o material Rioeduca<sup>44</sup> não é, nem deve ser, o único recurso a ser utilizado em sala de aula. Seu papel é de orientador, para que professores e professoras possam desenvolver outras sequências didáticas em sala, a fim de levar os alunos ao desenvolvimento das habilidades, propostas no documento curricular da Rede.

O Material Rioeduca de Inglês utiliza somente a língua adicional em todas as instruções para o estudante, partindo do pressuposto de que a aprendizagem acontece nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Todos os enunciados vão acompanhados por ícones (chamadinhas) com o objetivo de traduzir em imagens o que é esperado que os estudantes façam naquela atividade. Dessa forma, sugere-se que sempre seja feita referência a elas para que os estudantes pudessem inferir, a partir da imagem, o teor da instrução. Uma outra característica é a utilização de arquivos de áudios que oferecem aos estudantes a possibilidade de familiarizar-se com a pronúncia da língua inglesa, podendo ser utilizados em sala de aula e em casa. Esses arquivos são indicados com QR code no material impresso, com um ícone no aplicativo Rioeduca em Casa e com um link no material acessado pela plataforma Rioeduca. Todos os áudios foram gravados por professores e professoras da Rede.

Um outro aspecto destacado pela Secretaria é que o material de Inglês não contempla todas as habilidades previstas na Priorização para o ano letivo de 2022, mas abre possibilidades para que as demais habilidades sejam embutidas nos recursos que serão elaborados pelos professores, de forma a atender as necessidades de cada turma. Assim, de acordo com a SME, os objetos de aprendizagem não se esgotam nem no material nem nos documentos curriculares.

---

<sup>44</sup> Disponível em: < <http://multirio.rio.rj.gov.br/apprioeducaemcasa/materialdoaluno/>>. Acesso em: 03 fev 2022.

Ainda conforme a Secretaria, os personagens do material, que foram criados pela equipe da Coordenadoria do Ensino Fundamental da SUBE em parceria com a MultiRio, tiveram suas características cuidadosamente pensadas para que estudantes e professores pudessem se sentir representados. Eles estão em todos os materiais e colaboram na construção do fio condutor. A turminha de amigos vai crescendo e, a partir do 6º ano, eles já apresentam características típicas de pré e de adolescentes.

## **7.6 Currículo Carioca 2020 de Língua Inglesa**

Os municípios, responsáveis pela manutenção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil, podem optar pela oferta ou não de uma Língua Estrangeira (LE) a partir da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I. Já no Ensino Fundamental II e Ensino Médio a oferta é obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Em se tratando de LDB, cabe ressaltar que uma das alterações feitas pela Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, inclui a substituição do componente Língua Estrangeira pelo componente Língua Inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental. Ademais, atualmente, o ensino de Inglês do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento que possui força de lei.

Um dos poucos textos oficiais nacionais que mencionam a possibilidade de oferta de Língua Estrangeira nos anos iniciais da Educação Básica encontra-se na Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010, p. 34).

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Assim, no Fundamental I, a ausência de documentos oficiais norteadores a nível nacional é um dos aspectos que caracterizam o ensino do idioma nos anos iniciais da Educação Básica. Dessa forma, cabe aos municípios que ofertam esse componente curricular do 1º ao 5º ano a

tarefa de elaborar suas próprias referências e bases mínimas para o ensino de Inglês. Portanto, é responsabilidade do Currículo Carioca 2020<sup>45</sup> de Língua Inglesa (SME-RJ, 2020) nortear o ensino de Inglês do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da SME do Rio de Janeiro. Outro ponto importante a ser destacado é que esse documento orienta tanto o ensino de Inglês nas escolas regulares quanto nas escolas bilíngues Português-Inglês, já que não há um currículo específico para essa modalidade de ensino.

Toda política pedagógica da Rede do Rio de Janeiro tem como ponto de partida o currículo. No caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a Rede conta com o Currículo Carioca, alinhado à BNCC e aprovado pelo CME em janeiro de 2020. Diante os desafios impostos pela pandemia, em maio de 2021, o CME/RJ aprovou a priorização curricular, especificamente para alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e em dezembro sua validade foi estendida por deliberação ao ano letivo de 2022. Assim, o ano de 2022 é o início do processo de revisão do Currículo Carioca aprovado em 2020 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No planejamento da SME-RJ a rede terá 2022 e 2023 para esta revisão.

Nesse contexto, no Currículo Carioca, um dos princípios que orientam o ensino de Inglês, é a dimensão discursiva da linguagem, definindo-a como um fenômeno social, cultural e histórico e como uma forma de “fazer coisas”, sendo uma prática regulada por convenções de uso. (SME-RJ, 2020, p.2). Ou seja, a linguagem é construída por tipos relativamente estáveis de organização do discurso, os gêneros discursivos, os quais são sócio-historicamente situados, organizados por conhecimentos de mundo, de múltiplos recursos semióticos e de organização textual, além daqueles do sistema linguístico, como o léxico, a morfologia, a sintaxe e a fonologia, entre outros. (BAKHTIN, 1997, p. 180).

Consoante ao documento, a dinâmica desses conhecimentos e o seu emprego estão associados a quem fala, para quem, onde, quando e com que propósito comunicativo. Dessa articulação, dependem os significados construídos pelos interlocutores. Dessa forma, o foco do ensino de Inglês é seu uso social e não o domínio de léxico e de estruturas linguísticas por si mesmos.

Também há o reconhecimento, no Currículo, sobre a relevância dos espaços virtuais como ambientes propícios para a aprendizagem da língua inglesa, favorecendo a interação. Eles podem ser fonte inesgotável de situações comunicativas, de textos orais, escritos e multimodais a serem explorados na formulação de tarefas pedagógicas, além de funcionar como um fator

---

<sup>45</sup> Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268549/LINGUAINGLESA.pdf> > Acesso em: 10 out 2020.



motivacional para as crianças e adolescentes que já conhecem muitas ferramentas digitais, acessam a internet e usam aplicativos.

Outro entendimento refere-se à oralidade como um dos pontos de partida para a aquisição de língua, especialmente para as crianças, que estão em processo de consolidação da leitura e da escrita, e que têm a brincadeira como forma de apreender o mundo, processar informações e construir conhecimentos.

No Currículo, o eixo oralidade também atravessa o trabalho pedagógico com outras faixas etárias, no ensino de línguas – materna e adicional- e nas demais áreas. Considera-se importante que os alunos construam conhecimento sobre o discurso oral, e que tenham, na sala de aula, maior contato com a língua falada e oportunidade de vivenciar situações comunicativas significativas em atividades pedagógicas que reflitam o uso social da língua e a natureza socio-interacional da aprendizagem.

Quanto à leitura, as orientações enfatizam que é essencial o trabalho com os gêneros discursivos/textuais com os quais os alunos já estejam familiarizados - por fazerem parte do seu conhecimento prévio de mundo ou por já terem sido apresentados em aula, para que possam negociar sentidos, mesmo ao se depararem com aspectos desconhecidos do sistema linguístico. Assim, a leitura pode se desenvolver a partir da identificação de diversos gêneros textuais, sua finalidade e organização; localização dos textos na vida social e utilização de diferentes estratégias conforme o nível de compreensão exigido na situação de comunicação.

Também se ressalta que o Currículo tem, dentre outros propósitos, a educação linguística dos alunos, para que, ao desenvolverem competência comunicativa e intercultural, possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosa e em relação a elas e promovendo um mundo sustentável.

### **Estrutura do documento**

Na seção Habilidades, encontram-se ações associadas ao saber-fazer cotidiano. A capacidade de agir em situações específicas é uma competência a ser desenvolvida. Neste documento, as habilidades estão codificadas, na tentativa de relacioná-las às sugestões de atividades.

A seção Objetos de Aprendizagem traz os aspectos da comunicação que devem ser focalizados:

- estratégias de produção oral, de compreensão auditiva, de compreensão leitora e de produção escrita;
- linguagem própria da sala de aula e do convívio social;

- estruturas linguísticas e léxico, que devem ser trabalhados de forma contextualizada, para atender aos objetivos de uso e não para ser objeto nuclear de estudo.

Na seção Sugestões de Atividades, agrupam-se algumas possibilidades de trabalho pedagógico articulado, tanto quanto possível, com as demais áreas do conhecimento. Espera-se que elas sejam adaptadas aos diferentes contextos educacionais, levando-se em conta aspectos como: número de alunos em sala de aula, faixa etária, interesses e necessidades da turma, o Projeto Político Pedagógico da escola, equipamentos e demais recursos didáticos disponíveis.

Por fim, a seção Notas, no final de cada ano, apresenta esclarecimentos e observações sobre alguns termos usados ao longo do documento e sobre a condução do trabalho pedagógico.

Aliadas às competências gerais, cujo desenvolvimento é reponsabilidade da escola, o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental visa desenvolver as competências intercultural e linguístico-discursiva.

O Currículo Carioca apresenta como competência intercultural: tomar conhecimento da existência de outras línguas no mundo, além da língua materna; ter curiosidade e interesse em relação à variedade linguístico-cultural na própria comunidade e no mundo; perceber a interrelação entre línguas, culturas e grupos sociais; educar-se para a diversidade; identificar estereótipos culturais; observar os usos da língua inglesa em diferentes contextos contemporâneos, além da sala de aula; perceber o alcance da língua inglesa no mundo contemporâneo; reconhecer, a partir do conceito de língua viva, a dinâmica de empréstimos linguísticos entre as línguas; acessar patrimônios culturais materiais e imateriais, produzidos e/ou difundidos na língua inglesa, como possibilidade de ampliação de horizontes e de experiências estéticas.

Ademais, apresenta como competência linguístico-discursiva: familiarizar-se com a materialidade sonora da língua inglesa e com os mecanismos de produção da fala nesse idioma; sensibilizando-se para as características fonética e prosódicas do Inglês; moldar a fala, apropriando-se da musicalidade e ritmos característicos da língua alvo; ampliar o conhecimento sobre as interações face a face; recorrer a estratégias para compreensão de textos, definidas em função dos objetivos dos interlocutores e da situação comunicativa; reconhecer o papel dos contextos específicos na produção dos textos (em ambos os registros – oral e escrito); observar os usos de recursos não verbais e ampliar a compreensão do papel dos múltiplos recursos nas interações, favorecendo, dentre outros, o letramento visual; observar os usos sociais da leitura e da escrita; expressar-se na língua inglesa, associada a múltiplos recursos, em situações

comunicativas familiares e significativas; recorrer a mecanismos linguístico-discursivos necessários à construção de sentidos, conforme os gêneros discursivos / textuais.

## **7.7 Matriz Curricular**

A Matriz Curricular organiza os tempos dedicados aos componentes curriculares presentes no Currículo, separando-os entre Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada. As Matrizes Curriculares das Unidades Escolares são definidas pela Resolução SME nº 297 de 2021.

O Ensino Fundamental I é a denominação utilizada para o atendimento aos primeiros cinco anos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro e Ensino Fundamental II é a denominação utilizada para o atendimento aos quatro últimos anos (6º ao 9º ano).

As turmas do Ensino Fundamental I e II são atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME. A jornada escolar dos alunos matriculados obedece à seguinte carga horária diária: I. turno único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 14h30 ou das 8h às 15h; ou 8 (oito) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 15h30 ou das 8h às 16h; II. horário parcial: manhã, das 7h30h às 12h, tarde, das 13h às 17h30, e noite, quando houver, das 18h às 22h.

O 6º ano do Ensino Fundamental tem sua Matriz Curricular de acordo com o modelo pedagógico da Unidade Escolar em que está inserido: 6º ano Carioca nas Unidades de Ensino Fundamental I e 6º ano regular nas Unidades de Ensino Fundamental II. As unidades vocacionadas da rede municipal, como as escolas bilíngues, organizam-se de acordo com a sua finalidade específica.

A escola pesquisada oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano em turno único. A jornada escolar inicia-se às 7h30min e termina às 14h30min. Como é uma unidade de Ensino Fundamental I, possui como modelo pedagógico o 6º ano Carioca. Este modelo de iniciativa da SME busca oferecer atenção especial aos alunos na etapa de transição da infância para a adolescência. Ela possui a seguinte Matriz Curricular:

**Quadro 14** – Matriz Curricular da Escola “A”

ENSINO FUNDAMENTAL I – TURNO ÚNICO (7h)							
	Componentes Curriculares/ Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
	Matemática						
	Ciências						
	Geografia						
	História						
	Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
	Educação Física	3	3	3	3	3	3
	Ensino Religioso	-	-	-	1	1	-
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2	
Parte Diversificada	Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
	Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
	Eletiva 1	1	1	1	1	1	1
	Eletiva 2	1	1	1	1	1	1
	Protagonismo (nas bilíngues será aula de Língua Adicional)	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPO		35	35	35	35	35	35

Fonte: Projeto Político Pedagógico

Nas Escolas Bilíngues de Inglês a parte diversificada: Estudo Orientado, Roda de Leitura, eletiva 1, eletiva 2 e Protagonismo- é ministrada pelos professores da língua adicional. Veremos com mais detalhes na próxima seção.

#### 7.7.1 Matriz Curricular: parte diversificada do programa bilíngue

As orientações consideram as competências elencadas na BNCC, no Currículo Carioca e as demandas impostas pelo século XXI, a educação deve preparar crianças e jovens para agirem em espaços multilíngues, desenvolvendo competências de comunicação em língua materna e em línguas adicionais.

O planejamento dos tempos dedicados à parte diversificada da Matriz Curricular envolve uma integração com os objetivos da disciplina (língua adicional), tendo como premissa o

“ensino com a língua”, integrando linguagem e desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas.

Os alunos devem adquirir habilidades de linguagem e, ao mesmo tempo, desenvolver seus conhecimentos e habilidades em outras áreas. Os benefícios, conforme as orientações, podem ser vistos em termos de conscientização intercultural, internacionalização, competência linguística, preparação para o estudo e aumento da motivação.

### **Componente Curricular Estudo Orientado na Língua Adicional**

Esse componente possui a carga horária de 02 (dois) tempos semanais de 50 minutos. A expansão dos tempos de línguas adicionais, nas escolas do Programa Bilíngue, se dá na parte diversificada.

O ensino de línguas adicionais não tem como objetivo único o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos; o que, inegavelmente, é o papel da disciplina. Contudo, o desenvolvimento das funções executivas e da memória de trabalho também deve fazer parte do currículo de línguas adicionais uma vez que elas promovem repercussões significativas no aprendizado de forma geral (CYPEL,2016). Assim, devemos estimular as interações, o compartilhamento e organização de ideias, a possibilidade de resolução de problemas e planejamento das ações de forma individual e/ou coletiva, a organização do tempo, o estabelecimento de metas, entre outras tarefas da sala de aula. As Funções Executivas compreendem habilidades tais como monitoramento, planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, atenção seletiva e memória de trabalho.

A execução de atividades de forma eficaz exige planejamento, uma das habilidades das Funções Executivas. É mediante o planejamento que o indivíduo vai determinar seu plano de ação, ou seja, que decisões serão tomadas, a hierarquização dos passos que serão seguidos, bem como a seleção dos instrumentos, recursos e demandas necessários para a conquistas das metas estabelecidas (MALLOY-DINIZ et al, 2008). Diante de uma meta e um plano de ação, o indivíduo deve monitorar a realização de cada passo, realizando as correções necessárias. Antecipar e prever as consequências das escolhas também fazem parte de um planejamento (GAZZANIGA et al, 2006).

Ao ensinar uma língua adicional, conforme as orientações curriculares, é necessário que o planejamento extrapole o conteúdo linguístico de forma isolada, sendo fundamental selecionar atividades que irão ajudar o estudante a usar as habilidades das Funções Executivas e os recursos da memória de trabalho de forma mais eficiente. O sucesso nas tarefas de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve o estabelecimento de objetivos, planejamento,

flexibilidade de pensamento, alteração e modificação de estratégias para execução de tarefas, manutenção e manipulação de informações na memória de trabalho, autorregulação e verificação das respostas produzidas, revisão e verificação de tarefas entre outras. Constata-se, portanto, que a maioria das tarefas mencionadas exige, de fato, a coordenação e a integração coerente das múltiplas Funções Executivas, que ajudarão os alunos a lembrar e seguir instruções, evitar distrações, controlar impulsos, ajustar-se à modificação de regras e persistir no alcance de metas.

Planejamento das ações, organização do tempo, uso de estratégias que contribuem para a aprendizagem da língua e dos conhecimentos, de forma geral, a capacidade interacional, são habilidades que perpassam as habilidades específicas do componente curricular, podendo e devendo, portanto, ser ensinadas. Nem mesmo a Matriz curricular

### **Roda de Leitura**

O componente Roda de Leitura, também com carga horária de 02 (dois) tempos semanais, tem como público-alvo alunos do 1º ao 5º ano. As orientações do componente curricular, na língua adicional, também consideram as competências elencadas na BNCC, no Currículo Carioca e as demandas impostas pelo século XXI, a educação deve preparar crianças e jovens para agirem em espaços multilíngues, desenvolvendo competências de comunicação em língua materna e em línguas adicionais.

Busca-se desenvolver, conforme as orientações, as competências intercultural e linguístico-discursiva, mobilizando “saberes, conhecimentos e informações etc.” (Perrenoud,1999), adequados à faixa etária dos alunos e a sua bagagem de experiências com a língua adicional. Como objetivos da competência intercultural, citam-se:

- tomar conhecimento da existência de outras línguas no mundo, além da língua materna;
- ter curiosidade e interesse em relação à variedade linguístico-cultural na própria comunidade e no mundo;
- perceber a interrelação entre línguas, culturas e grupos sociais;
- educar-se para a diversidade;
- identificar estereótipos culturais;
- reconhecer, a partir do conceito de língua viva, a dinâmica de empréstimos linguísticos entre as línguas;

- acessar patrimônios culturais, materiais e imateriais, produzidos e/ou difundidos na língua –alvo como possibilidade de ampliação de horizontes e de experiências estéticas.

### **Eletivas**

Cada eletiva possui a carga horária de 01(um) tempo semanal. O Documento – EMENTAS – Turno Único- 2022 aponta que “A eletiva deve promover o enriquecimento, a ampliação de temas das áreas do Currículo e do repertório do aluno, favorecendo a experimentação e o aprofundamento dos estudos”.

As implicações práticas são que toda a aprendizagem significativa resulta de entender o todo, em vez de uma decomposição da realidade em áreas disciplinares, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento social, psicológico, físico e cognitivo da criança. O enfoque é na comunicação e no aluno. Nesse sentido, deve ser dada ênfase ao trabalho em pares ou em grupos, objetivando desenvolver, além dos conhecimentos linguísticos, as funções da linguagem, como capacidade de negociação e cooperação entre os alunos.

O Documento – EMENTAS – Turno \_único- 2022 também aponta os princípios fundamentais para organização de Eletivas- Garantia dos Direitos da Aprendizagem, conforme Parecer CNE nº15/2017.

- Articulação com os demais componentes curriculares da Matriz Curricular.
- Possibilidade de ampliação do repertório cultural do/a estudante.
- Ampliação do conhecimento e preparação para aquisição de habilidades específicas.
- Respeito à diversidade social, cultural, política, ambiental, econômica, étnica e religiosa.
- Diversificação de conteúdo.
- Aprofundamento de temáticas sugeridas pelos/as estudantes.
- Potência no engajamento do público-alvo.
- Estímulo à curiosidade do/a estudante.
- Ludicidade.
- Abordagem com múltiplas linguagens.

### **Protagonismo**

O componente possui 02 (dois) tempos de 50 minutos. O aluno protagonista, conforme as orientações para o Programa Bilíngue, é um estudante participativo e questionador capaz de

atuar e inovar no ambiente em que se encontra, seja o escolar ou não. Ele é um indivíduo que atua e aprende participando. É disposto a colaborar de forma autônoma e solidária com as atividades curriculares ou extracurriculares, tendo sempre consciência do seu papel na escola e na sociedade. Também se responsabiliza pela escola, sendo proativo e participativo sem prévia condução. Nessa perspectiva, o estudante passa a ter uma nova visão sobre o seu processo formativo, deixando de assumir a posição de mero espectador para a atitude de corresponsabilidade com sua formação, percebendo o quanto esta representa um bem para si próprio e não apenas mais uma obrigação a cumprir. Essa conscientização gera um novo sentido em relação à escola e um maior interesse e envolvimento com a aprendizagem. (Documento Ementas- Turno Único-2022)

### **7.8 Priorização Curricular 2022 de Língua Inglesa: Ensino Fundamental**

A Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, diante do desafio de mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do contexto pandêmico da COVID-19, considerou estratégico desenvolver ações pedagógicas específicas, com destaque para a priorização da proposta curricular e a disponibilização de atividades escolares presenciais e não presenciais.

A Priorização Curricular 2021, estendida até 2022, foi elaborada com o intuito de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, a fim de que possam adequar o Currículo Carioca aos diversos contextos. Ela abrange as habilidades dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa, respeitando os objetivos de aprendizagem do Currículo Carioca.

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Educação Física, Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Língua Espanhola e Língua Francesa, bem como o Ensino Religioso, não são alvos da priorização e permanecem com a mesma organização curricular.

Os critérios utilizados para elencar as habilidades consideraram os aspectos essenciais para cada etapa de ensino, com respaldo na Lei Federal N.º 14.040/2020, em seu art.2º, §3º, em que trata do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive por meio da adoção de um continuum de dois anos escolares em um ano letivo.

A Priorização Curricular não é uma nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e não se norteia pela ideia de um currículo mínimo, mas pretende destacar as habilidades do Currículo Carioca que precisam ser contempladas em 2022, em uma orientação clara e objetiva do trabalho do professor.



Os Materiais Rioeduca e Rioeduca na TV estão alinhados às habilidades presentes na priorização curricular. Assim como o PNLCD, esses recursos são vistos como instrumentos de suporte ao trabalho dos professores. O documento curricular tem por objetivo ser um referencial para atuação dos professores que terão, no material do professor, o suporte necessário para a ampliação e o desenvolvimento das habilidades. Esse documento orienta o ensino de Inglês tanto nas escolas municipais regulares quanto nas bilíngues.

## **7.9 O Projeto Político-Pedagógico**

O projeto político-pedagógico é entendido neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do PPP, conforme Veiga (2005), parte dos princípios da igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2005).

Assim, nesta seção, com objetivo de compreender melhor o currículo planejado, analisaremos o projeto político-pedagógico da escola pesquisada. Será analisado os dois últimos Projetos Políticos Pedagógicos da unidade escolar, o de 2020, construído antes da pandemia e o de 2021, construído durante a pandemia, disponibilizados pela Coordenação Pedagógica. Também é importante elucidar que o PPP de 2022 estava em construção, conforme a Coordenadora Pedagógica, quando esta pesquisa foi realizada.

### **7.9.1 Projeto Político-Pedagógico: o planejamento antes da Pandemia do COVID-19**

#### **Breve histórico da Escola A**

A escola está situada na Comunidade Jardim Moricaba. Foi inaugurada em 25 de agosto de 1992. A Equipe Gestora é composta por uma diretora geral, dois diretores adjuntos, uma coordenadora pedagógica, um chefe de apoio, e uma agente de leitura. A unidade atende 20 turmas, da Educação Infantil (4 anos) ao 6º ano do Ensino Fundamental II, em horário de turno

único, além da Classe Especial, em horário de turno parcial. Há também atendimento na sala de recursos<sup>46</sup> no período da tarde. A unidade é uma Escola Bilíngue (Português/Inglês), desde 2014. Além disso, tornou-se uma Escola Sustentável por desenvolver várias ações em favor do meio ambiente, como: coleta de óleo, coleta de tampinhas, coleta de materiais reciclados, reaproveitamento de água da chuva, horta orgânica, horta hidropônica, compostagem, criação de codornas e jardinagem.

A unidade escolar busca ainda uma expressiva participação nos diferentes projetos da SME-RJ, como o Projeto Canto Coral e Flauta Doce, Projetos da Orquestra nas Escolas e Canto Bilíngue e Escola Sustentável; a fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças e o envolvimento da comunidade escolar, sobretudo por meio da participação dos pais/responsáveis, tendo em vista a importância da integração de conhecimentos diversificados, que transponham os muros escolares, para uma escola sustentável e mais consciente.

### **Justificativa**

Continua-se no caminho da sustentabilidade, a fim de estabelecer a relação do “Eu” como parte do meio ambiente; em que cada um deve fazer parte para a construção de um mundo melhor para todos. Busca-se a melhor convivência entre as pessoas através do desenvolvimento de ações com base na cidadania e na ética; destacando, principalmente, as atitudes e valores que levam a empatia, a igualdade, ao respeito, a valorização e ao protagonismo, dando assim, vez aos alunos.

A sua missão é “construir pontes para o futuro, integrando toda a comunidade escolar”. Almeja-se uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da valorização do “Eu”, do “Outro” e de “Nós”.

Tem como visão “ser uma escola que trilhe caminhos conscientes e inovadores, visando alcançar o crescimento tanto pessoal quanto da comunidade escolar, para a concretização de um futuro melhor”. E como tal, a construção de uma escola do futuro que prevê a autonomia e a participação consciente na sociedade.

Portanto, conforme o documento, os valores estão pautados na construção de uma escola de paz, a fim de que haja melhor convivência entre os alunos na escola e para além dos muros escolares; bem como para a formação e efetivação de um futuro promissor para o Brasil e a sociedade como um todo.

---

<sup>46</sup> A **sala de recursos** tem o objetivo de potencializar o ensino dos alunos com deficiência ou com altas habilidades para promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Não são um reforço e não substituem as atividades de **salas** regulares, com as quais devem estar em sintonia

## **Objetivos**

Promover o desenvolvimento integral do discente, visando a saúde e a sustentabilidade do meio, como base do equilíbrio e de uma educação significativa e de qualidade.

Integrar o conhecimento das diversas áreas do saber, transpondo-o para além dos muros da escola, a fim de vivenciar a prática de uma vida mais justa e igualitária para todos.

Promover as diretrizes de um projeto de vida sustentável com base na leitura, literatura e na reflexão de diferentes estratégias de aprendizagem.

Assegurar de forma consciente a participação do aluno como cidadão democrático, a fim de garantir a todos os mesmos direitos e oportunidades de aprendizagem. Destacam-se como diretrizes na matriz curricular carioca a Educação Financeira, Saúde e Bem Estar Infantil e a Educação Socioemocional, de forma a ter como objetivo principal formar um time de alfabetizadores em potencial, que visa a formação integral do aluno como leitor e autor da sua própria história, desde a EI ao 6º ano carioca.

## **Desenvolvimento e Metodologia**

Conforme o PPP, a unidade desenvolve uma gestão democrática e compartilhada. Além disso apresenta um Projeto Político-Pedagógico (PPP) sólido, elaborado a partir da participação da comunidade escolar. De forma crescente, a escola está envolvida na discussão curricular promovida pela Rede e os professores estão se apropriando da Base Nacional Comum Curricular. A equipe utiliza os documentos que orientam o trabalho da Educação Infantil ao sexto ano e da Educação Especial a Inclusiva. Tendo como norte o material didático da Prefeitura para a ampliação dos conteúdos disciplinares, de modo integrado e contextualizado.

O processo de alfabetização e o domínio da matemática são realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, com base na concretude, experimentação e descoberta, que os levam a assimilação do conhecimento e abstração da aprendizagem; o que vem se intensificar nos anos seguintes. Sendo, assim, com base na Linguagem e numa metodologia interacionista da aprendizagem, o discurso e o diálogo são primordiais para a interação com o outro e para com o objeto do conhecimento. De forma que, compreende-se o processo de alfabetização como contínuo em todas as etapas da escolaridade, a fim de se compartilhar o saber entre todos os envolvidos no processo; com base na oralidade, na leitura, escrita e análise linguística; e como tal, na compreensão do texto. Destaca-se também, a Educação Infantil, como uma base promissora para o acesso ao ensino fundamental; em que o lúdico e as brincadeiras são o eixo do trabalho realizado, para os chamados campos de experiências. As múltiplas linguagens e o

conhecimento se dão de forma natural e progressivamente. Bem como, realiza-se avaliação periódica de todos os alunos para sabermos quais são seus conhecimentos sobre leitura, escrita e conceitos matemáticos, utilizando os resultados para planejar ações.

Enfim, os professores em horário complementar, planejam e registram suas intenções pautadas nas aprendizagens esperadas para cada ano de escolaridade, nos conteúdos a serem estudados, nos descritores e orientações curriculares; levando-se em consideração as sugestões dos alunos e da proposta pedagógica que norteiam o trabalho da escola.

O ambiente escolar é bem organizado e bem cuidado. Os alunos participam de inúmeras atividades diversificadas, além do currículo básico. Além disso, há projetos diversos de economicidade e reaproveitamento de materiais, o que contribui para a sustentabilidade e que justifica a proposta pedagógica. Ademais, os discentes fazem uso regularmente do acervo da sala de leitura e sala de aula, por meio de empréstimos de livros, seja para lerem em família ou na escola.

### **Avaliação**

Destaca-se no PPP que a avaliação deve ser processual e contínua durante todo o processo de ensino aprendizagem, para todos os envolvidos, fazendo-se valer das diferentes estratégias para o acompanhamento e o retorno dos resultados do desempenho escolar, tanto do aluno quanto do trabalho realizado como um todo. Desta forma, o ato de planejar e replanejar ressignifica a prática pedagógica, a qual deve ser submetida a diferentes estratégias de avaliação, além das provas bimestrais oriundas as SME, como relatório, participação em seminários, produção de portfólios, testes de leitura, observação diária, testes escritos elaborados pela escola e observação diária, autoavaliação entre outras.

#### **7.9.2 Projeto Político Pedagógico: o planejamento durante a Pandemia do COVID-19**

A necessidade do isolamento social causado pelo Pandemia da COVID-19 trouxe grandes mudanças para vida de todos. As escolas foram fechadas e o contato entre alunos, professores, pais e gestores só era possível por meio remoto. Assim, a rotina escolar foi fortemente impactada, e houve a necessidade de mudanças para que o vínculo entre os alunos e a escola permanecesse e o processo de ensino aprendizagem continuasse. Um grande desafio para todos nós.

Dessa forma, foi necessário rever o planejamento e o Projeto Político Pedagógico foi repensado a partir desse contexto. O Projeto construído pela escola a partir desse cenário enfatiza à “ressignificação da vida e à valorização do ser humano para além da sala de aula, dos muros da escola, transpondo para a cidade e o país, como apelo desse para a saúde, a paz e o equilíbrio entre os povos, para sobrevivência humana e a sustentabilidade” do meio em que estamos inseridos. Conforme o documento, as relações humanas, em meio ao contexto da Pandemia da COVID-19 e ao distanciamento social que se vivia, levava a uma escola do futuro, com o papel, naquele momento, do Ensino Híbrido<sup>47</sup> e da organização para o atendimento presencial e remoto e de uma nova estruturação com a priorização curricular para atender as habilidades essenciais de 2020 e 2021. Levou-se em consideração a premissa da segurança, em primeiro lugar, com atendimento ao protocolo sanitário; no que se fez valer às regras de ouro para a saúde integral dos alunos, professores e funcionários.

Nessa perspectiva a proposta pedagógica foi ressignificada com a temática: “Um Novo Olhar para o Mundo”, com base nas pequenas atitudes, mas grandes valores que podem mudar o mundo. Destaca-se a saúde, o amor e a vida nas novas relações para um futuro melhor para todos e a missão de construir pontes para o futuro das crianças. Palavras, conforme o PPP, como empatia, respeito, união, inclusão, paz, ação, justiça, carinho, amizade, confiança, parceria, aliança, sustentabilidade, família e esperança levam a pensar no papel da escola hoje, não somente com a função da educação e da transmissão do conhecimento e da cultura, mas sim com a busca da formação integral do educando e de ações do verbo esperar com a praticidade, no dia a dia, de atividades protagonistas do desenvolvimento da autonomia infanto juvenil, como a participação do Projeto do Meio Ambiente, com o desenvolvimento de uma escola sustentável, não somente com a prática da hidroponia, horta escolar e medicinal, compostagem do solo, criação de codornas, reaproveitamento da água da chuva e aquaponia, mas, principalmente, com ações para um mundo melhor.

Dessa forma, a palavra de ordem da Prefeitura e da Escola era o “Acolhimento com Vida”, a fim de que todos fossem sujeitos participativos e ativos na construção e transformação dessa nova sociedade, que visa a formação de sujeitos críticos, ativos e com autonomia, fazendo-se valer da cidadania com a vez e voz para o mundo. Neste momento, conforme o documento, a educação faz a diferença sim, em parceria com outras áreas, principalmente com a saúde e a família, que juntas devem buscar ações para um mundo melhor. Assim, todos precisam estar

---

<sup>47</sup> Durante a Pandemia do COVID-19, os estabelecimentos de ensino tiveram que adotar, em substituição ao ensino presencial, o ensino remoto, realizado por meios digitais, ou o ensino híbrido, isto é, em parte presencial e em parte remoto, ou até mesmo os dois.

conectados e participando em rede, para atender as novas demandas desta escola e do meio social em que estão inseridos. O PPP ainda ressalta que a parceria da família com a escola, é uma aliança que deve permanecer para uma educação significativa e de qualidade, em que as novas relações devem pensar no “Eu”, no “Outro” e no “Nós”.

Diante desse novo contexto mundial, o calendário é biênio para 2020/2021, com base nas habilidades previstas para o primeiro e segundo bimestres, referentes ao ano anterior e no segundo semestre de 2021, para o desenvolvimento das habilidades essenciais. Enfim, dentro dessa proposta e da consolidação das orientações curriculares e da priorização das mesmas, o ano escolar está dividido em bimestres, num total de 4 (quatro). Destaca-se, na Educação Infantil, o eixo principal das interações e brincadeiras como elencadas na BNCC e no desenvolvimento das habilidades em Campos de Experiências, enxergando, assim, o aluno na sua totalidade e, principalmente, as habilidades socioemocionais devem estar presentes desde o início do ano e que devem permear todo o trabalho realizado.

O PPP também enfatiza o uso da tecnologia presente em toda as ações e, principalmente, no Ensino Remoto com a TV Escola e o aplicativo do “RioEduca em Casa”, com o desenvolvimento de atividades assíncronas que são postadas digitalmente e as atividades síncronas com interação ao vivo com o professor e o aluno nas videoaulas, sem contar com o material impresso do caderno RioEduca. Dessa forma, havia uma diversidade de meios para se atender as necessidades das novas demandas da comunidade escolar. Havia também, naquele momento, a necessidade da criação de um Comitê Sanitário para deliberação junto com a administração escolar das ações a serem tomadas pela escola para viabilizar o acesso e o funcionamento da unidade escolar. Essas ações contavam com o apoio da comunidade escolar, para o uso obrigatório da máscara, no espaço escolar, e evitar aglomerações, bem como com a discussão junto aos pais da proposta pedagógica da escola, das orientações da Secretaria, da inclusão e participação de todos, para alcançar os objetivos propostos: de uma escola aberta para a sua comunidade escolar, a fim de que se pudesse buscar o melhor desempenho da aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se também que a escola pesquisada é de turno único de 7 h e que, no primeiro semestre de 2021, as turmas da Educação Infantil ao 6º ano foram divididas em dois turnos em horário reduzido de 3 horas pela manhã e mais 3h à tarde. As turmas 1101, 1102, 1202, 1301, 1302, 1401, 1501, 1601 e Classe Especial (este último somente pela manhã) estavam com atendimento no presencial. As turmas 1103, 1203, 1201, 1402 e 1502 estavam pelo ensino remoto. As professoras das turmas 1103, 1203 e 1201 possuíam comorbidade, assim não podiam retornar presencialmente naquele momento, a turma 1402, sem professor, estava sendo

acompanhada pela Coordenadora Pedagógica e a 1502, também sem professor, contava com o apoio da Coordenadora Pedagógica e professora da sala de leitura. Além disso, a professora de Arte estava de licença maternidade.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades, o PPP destaca que eles contaram com a imersão na proposta pedagógica da escola, tanto na linguística, quanto na diversidade cultural e desenvolvimento sustentável com práticas de vidas sadias. O Projeto Bilíngue de Inglês e as atividades de Educação Física permaneceram no remoto e buscaram também viabilizar os aspectos socioculturais, emocionais e sociais que promovem as pontes para o futuro das crianças, como preconiza o Projeto Político Pedagógico.

### **Justificativa**

Conforme o PPP, a escola como promotora de uma educação integral, em que as ações devem fazer a diferença para um mundo melhor, deve preparar as crianças para o futuro. Dessa forma, mesmo diante do período da pandemia e do isolamento social da escola, fez-se necessária a aproximação das famílias como parceiros na educação integral dos seus filhos, mesmo que remotamente. Havia como base, o processo de ensino e aprendizagem em que todos nós aprendemos conhecimentos novos e a ressignificar a educação com os ideais da empatia, da equidade e de uma escola inclusiva para todos, visando sim a autonomia e o protagonismo dos alunos.

O documento também ressalta a divulgação da internet gratuita para o acesso ao material da prefeitura e aplicativo SME – RJ 2021 e da TV escola. Estes meios de acesso pela prefeitura são oficiais e acompanham tanto a frequência como o desempenho escolar do aluno e da escola, como um todo. Assim, “ressignificando a proposta pedagógica em Rede como Conectados, juntos e misturados, em prol de garantir meios e recursos para que os alunos aprendam”.

Ademais, o Projeto destaca que a escola busca inserir o discente numa educação sustentável, que vem tomando corpo na unidade por meio de ações anteriores para um mundo melhor, num espaço de desenvolvimento sustentável, que visa ampliar não somente técnicas alternativas e sustentáveis, mas, principalmente, buscar a conscientização de uma educação auto sustentável para além dos muros da escola e interferir positivamente nas relações interpessoais, com base na empatia, respeito, equidade e inclusão.

### **Plano de trabalho durante a pandemia**

Assim, encontra-se descrito, no PPP, o plano de trabalho da unidade escolar pesquisada: Inserção de temas dentro de um currículo vivo e considerar a vivência do aluno e da participação dos pais na aprendizagem escolar;

- Promover a interação e uma aprendizagem colaborativa ao mesmo tempo com as disciplinas e temas da atualidade. E principalmente atender ao Projeto de Leitura da escola, proporcionando ao aluno o incentivo e o contato com livros e a forma prazerosa de viajar no mundo da leitura e da escrita, mesmo que remotamente;
- Partindo enfim, do que é significativo para os alunos, tendo em vista a necessidade de mediação da aprendizagem dentro de um processo relacional, quando a educação é vista na relação do aprendiz com os seus pares e com a família, na relação com os objetivos de conhecimento e em relação a si próprio. Partindo principalmente do processo discursivo e de práticas discursivas de aprendizagem que se tem o texto, não como pretexto, mas sim, como contexto para o entendimento e compreensão do meio em que se está inserido.

Nesta seção, o documento também destaca a proposta pedagógica da escola: “Um olhar para o mundo”, em que se faz valer a identidade e a cidadania do nosso povo, de forma a promover elos e construir pontes para o amanhã. Destaca-se assim, os temas que se interligam no desenvolvimento e complexidade dos bimestres:

- 1º Bimestre: Identidade e as relações do Eu, do Outro e do Nós no mundo;
- 2º Bimestre: As novas relações no Mundo e as prevenções de saúde para a preservação do meio que estamos inseridos;
- 3º Bimestre: Ações para um mundo melhor, na busca da equidade social e sustentabilidade para todos;
- 4º Bimestre: Explorando e vivenciando a diversidade cultural e linguística entre os povos.

### **7.10 Algumas Considerações**

Por meio da análise do Programa Rio Criança Global, constata-se que SME faz uso do discurso da expansão do ensino de LE para promover igualdade de oportunidades, também se observa a influência da agenda internacional, que prevê o ensino de língua inglesa como um dos pilares para que a cidade possa se inserir no cenário econômico globalizado. Nessa



perspectiva, conforme Fonseca (2018), ampliar o ensino de LE para além das demandas legais nacionais adequaria parte das políticas educacionais nacionais e locais às demandas de entidades internacionais.

No discurso político-educacional da prefeitura do Rio de Janeiro, verifica-se, conforme Lopes e Andrade (2018), que a hegemonia da Língua Inglesa advém, em certa medida, do destaque dos Estados Unidos no cenário político mundial, potência capitalista com grande poder econômico e bélico, poder este agenciado ideologicamente pela mídia que propaga seus padrões culturais, inscrevendo na ordem do desejo o modelo de vida americano como um ideal de realização. Esse movimento histórico de construção de hegemonia estadunidense foi acompanhado pela insurgência do monopólio linguístico-cultural do Inglês em diversas esferas discursivas.

Dessa forma compreendemos, como Lopes e Andrade (2018), o Decreto 31.187 como um dos gestos enunciativos que fortalece tal hegemonia. É importante destacar que as políticas de ensino de línguas no Brasil vinham trilhando um caminho contra hegemônico na medida em que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quanto as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) ofereciam abertura ao plurilinguismo e o compreendiam como um valor para a formação linguística e (inter)cultural dos estudantes da educação básica. Além disso, antes do PRCG três línguas – o Francês, o Inglês e o Espanhol – faziam parte da grade curricular do Município do Rio. No decreto que institui o referido programa, não há menção às línguas francesa e Espanhola. Dessa forma, houve um retrocesso educacional, contrário à crença teórica instaurada pelos estudos linguísticos contemporâneos, a imposição da Língua Inglesa como única LE obrigatória a ser ensinada/aprendida – nota-se que tal normativa, que havia ganhado materialidade no contexto da educação municipal carioca, em 2009, com o PRCG, se encontra, atualmente, reforçada e estendida a todo âmbito federal pela Lei 13.415, de 2017, que alterou a LDBEN, estipulando que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Art. 26 § 5º) e “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa” (Art.35-A § 4º). Assim, vê-se como tal ideologia linguística – ratificadora dos poderes hegemônicos no contexto global atual – é naturalizada pelas nossas políticas públicas, legitimando-se como um valor de verdade. (LOPES, ANDRADE, 2018).

Além disso, observa-se que a Prefeitura do Rio apresentou a implementação abrupta do PRGP como um salto de “qualidade” da educação pública. Por isso, o documento prescritivo que lhe dá estatuto legal está atravessado por uma lógica salvacionista, colocando a educação e a elevação da qualidade da aprendizagem “como a condição do desenvolvimento, da redução

da pobreza, da empregabilidade, da inserção na sociedade do conhecimento e na economia global” (GARCIA, 2010, p. 451).

Outro ponto a ser destacado é que o surgimento e a ampliação do número de escolas bilíngues fizeram parte do Plano Estratégico e do Plano Plurianual dos dois primeiros governos de Eduardo Paes por meio do PRCG. No seu atual governo, a ampliação das escolas bilíngues também faz parte do Plano Estratégico e Plano Plurianual, mas por meio da Iniciativa Estratégica Renovação das Escolas Cariocas. Dessa forma, verifica-se que as escolas bilíngues são uma estratégia dos três governos do Eduardo Paes e que há uma preocupação em disponibilizar recursos financeiros para a expansão dessa modalidade de ensino. Verifica-se também que as escolas bilíngues têm sido implementadas em áreas conflagradas e de maior vulnerabilidade social da cidade para atender alunos residentes nestas localidades por meio de um ensino oferecido em turno único e em tempo integral. Espera-se assim, conforme o discurso do governo, que essas crianças fiquem menos expostas as vulnerabilidades do seu contexto social e tenham mais oportunidades na vida.

Outro ponto importante do Projeto Estratégico do Paes (2021-2024) a ser destacado é a pesquisa realizada com os cariocas para saber o que eles desejam para o futuro do município do Rio. Nesse levantamento, a oferta do ensino de Inglês aparece como sugestão da população para uma educação de qualidade. Enfatiza-se, assim, que as famílias desejam propiciar o domínio da língua inglesa aos filhos para uma posterior transformação em capital econômico, impulsionadas por uma necessidade, real ou percebida, do uso da língua inglesa em um mundo globalizado. Conforme Speakes (2017), as famílias enxergam na língua inglesa uma necessidade para o futuro dos filhos, e atrelada a educação como um todo, compõe elementos essenciais para realizar um sonho dos pais, a ascensão social e em alguns casos a manutenção de classe.

Essa concepção também está presente na BNCC, documento que orienta a construção do Currículo Carioca 2020, do Material Didático Rioeduca, da Matriz Curricular, da Priorização Curricular e do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada, ao legitimar o Inglês como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos e, conseqüentemente, ter uma maior inserção no mundo acadêmico, cultural e mercadológico.

Entretanto, a partir dessas perspectivas, é essencial refletir, conforme Rajagopalan (2013, p. 144), que toda linguagem é notória e indissociavelmente política. Ela é uma forma de influência entre e sobre os povos do mundo inteiro. Ensinar e aprender uma língua é uma forma

de mantê-la viva e enraizá-la como integrante de uma cultura e de se obter influências sobre outras culturas e economias.

Ademais, destaca-se que opiniões como da ex-secretária de educação Cláudia Costin, mencionadas, anteriormente, neste capítulo, mostram ideias e valores que não condizem com a realidade social. Fica parecendo que o governo se põe acima dos conflitos entre classes sociais e das desigualdades, fazendo recair os problemas na incompetência das pessoas, e que a escolarização pode reduzir as diferenças sociais, porque dá oportunidades a todos. Problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais. Entretanto, são meias verdades, são concepções parciais da realidade que escondem os conflitos sociais e tentam passar uma ideia positiva das coisas. Pessoas desavisadas acabam assumindo essas crenças, valores e práticas, como se fizessem parte da normalidade da vida; acabam acreditando que a sociedade é boa, os indivíduos é que a destoam. (LIBÂNEO, 2017).

Por fim, destaca-se que, na Proposta Pedagógica que foi disponibilizada pela coordenação para análise, observa-se uma ênfase nas ações pedagógicas que visam as questões ambientais. Mas não há a justificativa pedagógica do Programa Bilíngue, o objetivo desse Programa, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e a metodologia empregada no ensino da língua adicional, bem como a avaliação da aprendizagem do Inglês e a concepção de educação bilíngue.

## **8. ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA: O CURRÍCULO VIVENCIADO E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO CURRICULAR**

A escola pesquisada está situada em uma comunidade relativamente pequena que compreende uma área de aproximadamente 105 mil metros quadrados, possuindo aproximadamente 4750 moradores, estando a cerca de 50 quilômetros do centro do Rio de Janeiro. Conta com serviços regulares de creches, escolas, postos de saúde e igrejas. (Cadernos Favela-Bairro, 2005, p. 17).

A história desta comunidade começou em 1920, quando chegaram, nesse período, moradores de áreas agrícolas do interior do estado. A ocupação se intensificou em 1947, com a abertura da Estrada da Moricaba, termo que significa "carinho" em língua indígena. Até 1971, o acesso à comunidade era ora por caminho de terra batida, ora em meio a plantações de goiaba, de manga e de jamelão, dentre outras frutas. Não havia redes de esgoto sanitário e abastecimento de água ou luz até os anos de 1970. A localidade passou por transformações quanto a infraestrutura básica, como luz, água, esgoto e asfalto por meio do Programa Favela-Bairro, do prefeito César Maia. O Programa tinha o objetivo estratégico de incorporar as áreas faveladas ao tecido urbanizado, oferecendo condições ambientais de identificação da favela como bairro. O processo das obras foi iniciado em 1999 e findado em 2005 na comunidade. (Cadernos Favela-Bairro, 2005, p. 17).

A maioria dos alunos residem nessa comunidade ou em bairros próximos, mas há estudantes de bairros mais distantes. Também, a maioria possui um baixo poder aquisitivo e faz parte de famílias desestruturadas. Porém, conforme a coordenação, os estudantes são crianças bastante afetuosas e participativas do cotidiano escolar. A grande dificuldade enfrentada pela escola é a falta de uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nesse contexto, analisa-se, nas próximas seções, a proposta curricular na realidade estudada por meio dos documentos, informações e observações feitas na pesquisa de campo, além dos questionários e entrevistas e suporte teórico abordados neste trabalho. Assim, busca-se compreender a internacionalização curricular vivenciada pela unidade.

## 8.1 O Currículo no cotidiano escolar

A Escola “A” possui, atualmente, 548 alunos e uma equipe de quase 60 pessoas entre terceirizados e funcionários concursados. Há 04 (quatro) professores de Inglês para as turmas do 1º ao 6º ano. O professor “A” leciona para turmas do 4º, 5º e 6º ano; a professora “B” leciona para turmas do 3º, 4º, 5º e 6º ano; a professora “C” trabalha com turmas do 1º, 2º e 3º ano; a professora “D” leciona para turmas do 1º, 2º e 3º e a professora articuladora trabalha com turmas do 1º, 4º, 5º e 6º ano.

A unidade apresenta uma proposta curricular que visa promover a formação plena de um aluno-cidadão. Possui um foco intercultural, como observa-se no Currículo Carioca 2020 de Língua Inglesa e nas Orientações da Matriz Curricular da parte diversificada de Inglês das escolas bilíngues. Nesse contexto, analisa-se o currículo vivenciado. Esta pesquisa concentra sua observação no currículo formal e informal desenvolvido pela disciplina de Inglês.

A disciplina possui uma carga horária de 10 tempos semanais na proposta bilíngue. Entretanto, os professores de Inglês dessas escolas não possuem um currículo específico para seguir. Assim, o material elaborado pelo município, o Rioeduca de Inglês e o Currículo Carioca 2020 de Inglês, ambos pensados para escolas que ofertam apenas 02 (dois) tempos de aula de Inglês, são utilizados como orientação curricular.

Ademais, em diálogo com os professores, verificou-se que a concepção que orientou a construção do material elaborado por eles, em 2019, e o atual foi de “letramento crítico”. O texto usado pela SME para orientar a elaboração do livro foi o de Clarissa Menezes Jordão (2019), “Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco”. Conforme Jordão (2019), no letramento crítico, os saberes só são considerados inferiores ou superiores por um processo de atribuição de valor socialmente construído; não há nada no conhecimento em si que o torne melhor ou pior, que o faça mais ou menos “complexo” – a “sofisticação” do conhecimento está nas formas culturais de nos relacionarmos com ele, nos “domínios interpretativos” que construímos em nossos grupos sociais para atribuir sentido ao mundo (MATURANA, 2011). Não há conhecimento mais elaborado a ser alcançado pelas classes populares, pois o conhecimento é sempre elaborado, sempre complexo, sempre sofisticado. (JORDÃO, 2013). Segundo a autora, o que discrimina os conhecimentos em sua legitimidade são processos sociais de atribuição de sentidos (e valores) diferentes às formas de conhecimento conforme sejam produzidas por determinados grupos sociais – se o grupo a quem se atribui determinado conhecimento for um grupo socialmente desvalorizado, assim também tende a ser o conhecimento por ele produzido. Nesta perspectiva, ainda conforme Jordão (2013),

não cabe às classes populares “alcançarem” o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes compreenderem os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes negociarem seus sentidos e procedimentos interpretativos, construir bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e preconceituosas.

A partir dessa perspectiva, de acordo com Jordão, ensinar uma língua estrangeira de forma crítica, não é simplesmente abordar temas que permitam destacar as maquinações sociais da opressão, destacando o suposto embrutecimento da sociedade. Desenvolver a criticidade, na acepção tomada pelo letramento crítico, é desenvolver o que Masschelein (partindo de Heidegger) chama de “atitude de atenção”:

Estar atento é não se deixar cativar por uma intenção ou um projeto ou uma visão ou perspectiva ou imaginação (que sempre nos fornecem um objeto e prendem o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, mas cria uma abertura para o que se apresenta como evidência. Atenção é ausência de intenção. (MASSCHELEIN, 2010, p. 48).

Isso é dizer que se precisa permitir, considerar sempre alternativas para as crenças, outras possibilidades para as leituras da realidade. No Letramento Crítico, para ser crítico e desenvolver criticidade precisa-se perceber que as próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que os próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos. Partindo dessa constatação, pode-se então tomar uma “atitude de atenção” que permita engajar-se com o mundo e interpretar as “evidências” que percebe e as experiências de engajamento. (JORDÃO, 2013, p. 81-82).

Além do material Rioeduca e do Currículo Carioca, a escola propõe outras estratégias de ensino no currículo informal, como projetos elaborados pelos docentes e equipe pedagógica. Essas atividades são fundamentadas na participação ativa dos alunos na dinâmica escolar e nos mostra que a aprendizagem não se dá apenas por meio do que está no material ou no Currículo Carioca.

Conforme a Professora Articuladora (PA), a equipe de língua inglesa realiza atividades didáticas especiais em sala de aula para comemorar algumas datas especiais, como: *Valentine's Day*, *Saint Pratricks Day*, *Easter* e *Thanksgiving*. Busca-se valorizar e discutir as semelhanças e diferenças culturais, se acordo com a PA. Mesmo sendo atividades em sala, visa-se envolver a escola como um todo, seja através de caracterizações nas roupas, troca de cartas e lembrancinhas, participação nas atividades, etc.

Além disso, há projetos de atividades que envolvem toda a escola, pois objetiva-se integrar todos os professores na realização. O Family Day é um exemplo. Nesse dia, a escola homenageia a família com apresentações, cartazes e lembrancinhas. A participação da língua inglesa acontece com a apresentação das crianças com uma música em Inglês.

Há também o Projeto Alimentação Saudável, que faz parte do calendário anual da SME, em que a escola desenvolve atividades voltadas para o tema de acordo com cada segmento. Em língua inglesa, realizam-se atividades lúdicas e de reflexão sobre a importância da alimentação saudável, do não desperdício de comida e doação de alimentos.

O “*Name It*” é um projeto voltado para as crianças da EI e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Esse projeto foi sugerido pela *Learning Factory*. A atividade é um momento para os alunos mostrarem todo conhecimento que têm de uma forma bem descontraída e divertida. No início, são projetados vídeos do Youtube de músicas em Inglês que as crianças costumam aprender e assistir nas salas, e logo em seguida, são projetadas imagens do vocabulário aprendido, que as crianças precisam identificar. Para os alunos da EI, não há competição, mas para os discentes do Ensino Fundamental já houve as duas versões.

O *Spelling Bee* é um campeonato de soletração em Inglês para os alunos do 4º ao 6º ano. Cada segmento compete entre si. Os alunos recebem uma lista de palavras antecipadamente para se prepararem. Essa lista contém palavras do vocabulário aprendido pelos alunos ao longo dos bimestres. Os professores da turma ajudam os alunos na preparação também. E há a premiação dos três primeiros colocados de cada segmentos. Esse projeto também foi sugerido pela LF.

Outro Projeto da escola é a Feira do Conhecimento, a culminância dos trabalhos realizados ao longo do ano relacionados ao Projeto Político Pedagógico da escola. Geralmente, um tema chave é escolhido por todos os professores e a partir disso as atividades são realizadas. No dia da feira, que acontece geralmente no mês de novembro, há a apresentação dos trabalhos. São feitos cartazes, apresentações artísticas, dinâmicas, jogos, etc. Assim como todos os professores, os trabalhos de Inglês também são exibidos na feira. Nesse dia, toda a comunidade escolar é convidada.

Há também o projeto do *Halloween*. Os alunos realizam diversas atividades sobre o tema e enfeitam a escola. Em um dia específico, acontece, fora da sala de aula, uma programação especial com jogos, pinturas, caracterização, dinâmicas e música. Nesse dia, toda a escola é convidada a ir caracterizada também.

A unidade escolar é muito bem organizada. Há parque interno e externo para as crianças, uma bela horta e uma ampla sala de leitura. Entretanto, verificou-se, que há uma carência de

recursos tecnológicos. A internet é instável e não há projetores ou televisões em todas as salas, o que prejudica o desenvolvimento de várias atividades realizadas pelos professores.

O Planejamento dos professores de Inglês acontece sempre às quintas-feiras. Não há, atualmente, conforme o informado, um momento de planejamento com todos os professores da escola, devido à dificuldade de horário, pois há docentes que lecionam, inclusive, em outras escolas. A coordenadora pedagógica que articula as demandas dos professores de Inglês com os docentes das outras disciplinas e vice-versa.

## **8.2 Análise das entrevistas e dos questionários**

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Ela tem o objetivo de construir informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagem, pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. A entrevista refere-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2009). Assim, foram entrevistados, individualmente, quatro professores, que chamarei de professor “A”, “B”, “C” e “D” e a diretora geral, visando compreender melhor a realidade vivenciada na escola pesquisada. A professora articuladora (PA) e a coordenadora pedagógica foram abordadas por meio de questionários. A aplicação dos questionários aconteceu no primeiro e segundo semestre de 2021. As entrevistas foram realizadas entre junho e setembro de 2022.

Inicialmente, pesquisou-se sobre a formação e a experiência profissional dos entrevistados, com intuito de conhecer as características profissionais necessárias para atuar na escola bilíngue da rede municipal, já que esses docentes participaram de um processo de mobilidade interna de seleção para professores de Inglês a fim de trabalhar na unidade.

O professor “A” informou que é graduado em Letras, habilitado em Português e Inglês, leciona há 12 anos na rede municipal do Rio de Janeiro e na escola pesquisada trabalha há 6 anos. Ele trabalhou, anteriormente, por dois anos, em uma escola bilíngue da rede privada.

A professora “B” é formada em Letras e especialista em Ensino de Língua Inglesa e uso de Novas Tecnologias, leciona na rede municipal do Rio há 12 anos, e há cinco na Escola “A”. A professora “C” é graduada em Letras, trabalha no município também há 12 anos e leciona na escola bilíngue há 6 anos.

A professora “D” é docente na rede municipal há 06 anos, e, desde que começou a lecionar no município, trabalha na Escola “A”. Ela é formada em Letras e possui especialização em



Literaturas de Língua Inglesa. A professora articuladora também é graduada em Letras e possui especialização em Português para estrangeiros. Ela é docente da rede há 6 anos e atua como PA desde 2018.

A coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia e trabalha no município há 23 anos. Na escola pesquisada, ela atua há 10 anos. A Diretora geral é graduada em Engenharia Química e Matemática, possui especialização em Gestão. Trabalha no município do Rio de Janeiro há 46 anos e atua na Escola “A” há 30 anos. Ambas atuavam na Escola “A” antes dela se tornar bilíngue.

Dessa forma, verificou-se que todos os professores de Inglês selecionados eram docentes concursados da rede municipal e graduados em Letras. Além disso, a maioria possuía especialização. Entretanto, a maior exigência, junto a graduação, era a proficiência em Inglês. Por isso, no processo seletivo, os professores participaram de uma prova oral. A empresa LF foi a responsável por esse exame. Os demais professores da escola, que lecionam outras disciplinas, coordenadora pedagógica, diretora adjunta e diretora geral já trabalhavam na unidade antes dela se tornar bilíngue.

Uma outra questão levantada, por meio da entrevista e questionário, foi a oferta de cursos de formação continuada pela SME-RJ que focassem o ensino bilíngue. Conforme a professora “D”, eles tinham terminado, recentemente, um curso com a Professora Antonieta Megale, sobre educação bilíngue. Ela informou que o grupo de língua inglesa da SME fez uma parceria com o Instituto Singularidades para oferecer o curso para eles. Ela também destacou que está na escola desde 2014, início da proposta, e que, quando o programa bilíngue foi implementado, eles eram acompanhados por um grupo da *Learning Factory*. A empresa sempre oferecia formações e ajudava no direcionamento do trabalho das escolas bilíngues. Contudo, quando a parceria terminou, no primeiro ano de gestão do prefeito Crivella, conforme a professora, os docentes das escolas bilíngues começaram a trabalhar mais por conta deles mesmos, com a experiência que eles tinham adquirido anteriormente, com a assessoria do grupo de língua inglesa da SME. No princípio, de acordo com a docente, eles ficaram mais se estruturando na escola e a SME se estruturando na Secretaria. Mas, depois, eles começaram a oferecer palestras, encontros e cursos para os professores das escolas bilíngues. Ela também enfatizou que o atual curso, do Instituto Singularidades, foi o primeiro de uma instituição externa oferecido pela SME.

Indagou-se também aos professores, se eles haviam participado e contribuído com currículo que estava sendo desenvolvido pela unidade escolar. O professor “A” relatou que havia participado, em 2018, de um grupo de trabalho para a elaboração do Currículo de Língua

Inglesa da rede, o Currículo Carioca de Inglês. Segundo o docente, a proposta era que eles levassem a experiência da sala de aula para ajudar na reestruturação do currículo.

Eu estava lá, junto com outros professores da rede para levar a nossa vivência, o que a gente achava que era possível, o que não acontecia como o esperado. Assim, eles queriam o nosso olhar para não deixar o currículo “engessado”. Eles sempre dizem que o currículo vem de cima para baixo. Eu acho que foi uma forma da SME dizer: não, na verdade nós ouvimos os professores. E, realmente, a gente sentiu que foi importante. Inclusive, foi meu primeiro contato com a questão curricular. Foi quando eu descobri o quão era difícil. Não é tão simples, [...], é bem complexo e muito interessante. Mudou a minha visão de currículo. (Professor “A”).

A professora “B” também relatou que participou da elaboração do Currículo de Inglês da rede.

“Participamos em 2018, 2019, desse novo currículo que a prefeitura reorganizou. Então a gente participou com cada grupo fazendo, olhando a sua área, sugerindo alterações ou concordando”. (Professora “B”).

A professora “C” também participou da elaboração do currículo de língua inglesa do município. Ela também enfatizou que é feito um planejamento para adequar este currículo a realidade deles de uma escola bilíngue.

A professora “D” respondeu que não participou da elaboração do currículo de Inglês da rede, mas que seguia as orientações desse documento e o adaptava a sua realidade, pois não havia um currículo específico pensado para as escolas bilíngues.

[...] tem um novo currículo, a gente trabalha em cima dele, mas participar da discussão, da elaboração desse currículo, eu não participei. A gente só utiliza, expande, conversa entre nós como fazer as práticas em sala de aula, como aplicar a apostila, o currículo, mas na elaboração especificamente não. (Professora “D”).

O que se verifica, por meio desses diálogos, é que houve o envolvimento da maioria dos professores de Inglês, desta unidade, na construção do Currículo Carioca de Língua Inglesa de 2020 para a rede como um todo. Contudo, esse currículo não é pensado para o contexto das escolas bilíngues, que possuem uma carga horária cinco vezes maior. Assim, os docentes dessas escolas precisam complementar essa proposta, por meio de um planejamento, que acontece semanalmente, as quintas-feiras.

Também buscamos investigar quais ações eram desenvolvidas, nesse currículo, que favorecia a ampliação do olhar local para o global do discente, já que o programa que deu origem as escolas bilíngues se intitulava “Programa Rio Criança Global”. A PA informou que,

além do uso do material e atividades desenvolvidas em sala de aula, durante ao longo do ano, são desenvolvidos alguns projetos pontuais (competições, atividades extras, festas temáticas, etc.) fora da rotina da sala de aula. Além disso, há também as celebrações das datas comemorativas que são consideradas relevantes para o contexto da escola como: Carnaval, *Valentine's Day*, Páscoa, Festa Junina, Dia das Crianças, Dia de Ações de Graças, Natal, etc.

O professor “A” argumentou que os alunos, principalmente os que residem na comunidade, têm uma visão de que nunca sairão dali, de que nada que vem de fora é para eles. Assim, desde que os professores de Inglês chegaram à escola, na época das Olimpíadas, há um trabalho para desconstruir essa ideia.

Pode parecer uma coisa fácil de fazer, mas não é. Até falar sobre os Estados com eles é difícil. Conversar sobre coisas que acontecem em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, é muito abstrato para eles que nunca saíram daqui, quanto mais falar de um país diferente. [...] Hoje em dia, eles se veem como parte não só do Estado do Rio de Janeiro, mas como do país e do mundo. (Professor “A”).

A professora “B” enfatiza que é, na escola, que essas crianças podem ser expostas ao Inglês e ampliar a sua visão de mundo. A professora “C” nos relatou que há crianças que falam que estão conhecendo um mundo que não é delas, pois eles moram na comunidade e ninguém vai lá, ninguém fala Inglês com elas. A docente responde que eles estão aprendendo para enxergar uma outra cultura, um outro mundo e, quem sabe, querer fazer parte desse outro mundo.

A professora “D” informou que, embora ela não tenha trabalhado na elaboração do currículo, especificamente, ela tinha contribuído com a construção do material que foi aplicado no primeiro semestre de 2020. Ela começou destacando, que, no início do programa bilíngue, havia uma parceria com a LF e eles usavam os livros fornecidos por essa empresa. Ela também enfatizou que não eram apenas as escolas bilíngues que usavam os livros fornecidos pela LF, mas toda a rede. O livro base era o mesmo para as escolas que possuíam o programa bilíngue e as que não possuíam, mas havia um material complementar para as bilíngues, devido à proposta diferente e a maior carga horária.

Com o fim do convênio, de acordo com a docente, eles ficaram um tempo sem material. No começo de 2019, houve um movimento do grupo de Língua Inglesa da SME para convocar professores da rede para construção de um material para o primeiro semestre de 2020. No primeiro semestre de 2020, o grupo construiria o material para o segundo semestre 2020. Mas, devido à pandemia, essa elaboração foi interrompida.

A professora também ressaltou que o material, preparado para o primeiro semestre de 2020, praticamente não foi utilizado, devido ao início da pandemia. “As aulas pararam, nem todas as crianças receberam, então, nem todas as crianças tinham o material para a gente utilizar. Com as aulas remotas, ele ficou parado”. (Professora “D”).

Na confecção desse material, de acordo com ela, havia uma busca por ampliar o olhar local da criança para o global. O objetivo era que a criança tivesse acesso a outras realidades. A docente também informou que, no ano passado, o grupo de língua inglesa da SME continuou com a construção do material com auxílio de alguns professores que trabalham dentro da Secretaria. De acordo com ela, eles mantiveram o trabalho de fazer um material para a rede, vendo a realidade de cada escola e buscando ampliar os horizontes, o conhecimento de mundo dos alunos. Ensinar não só a língua, oferecer um ensino interdisciplinar. A professora também destacou o referencial teórico que orientou o debate da construção desse material:

Quando nós estávamos construindo esse material, nós lemos alguns textos sobre letramento crítico. O material atual tem essa perspectiva, de ampliar os horizontes das crianças e introduzir o letramento crítico, para eles sempre verem as coisas e questionar, dialogar sobre o que está acontecendo no mundo ao redor deles e tentar pensar a partir disso. Não só a língua, mas a rotina, realidade deles. (Professora “D”)

Em seguida indagamos os professores sobre o que era enfatizado no desenvolvimento da proposta da disciplina ministrada por eles: o local, o nacional ou o global. A PA respondeu que eles acreditam no ensino global da língua, levando em consideração o uso nas diferentes práticas sociais.

No processo de criação e seleção de material, buscamos incluir materiais autênticos que ofereçam ao aluno oportunidades de conhecer outras variantes do Inglês além da norte-americana e britânica. Contudo, valorizamos também o papel da língua e suas possibilidades de uso em nosso país, no nosso dia a dia dentro e fora da sala de aula. (Professora Articuladora)

O professor “A” argumenta que eles sempre tentam valorizar o nacional, que é importante, mas também mostram para os alunos que o que vem de fora pode caminhar junto. Ele também destaca que o material da SME tem essa preocupação de trazer para mais perto do contexto dos alunos o que é trabalhado em sala de aula.

A professora “B” acredita que seja o global. Ela ressalta que nós somos cidadão do mundo e por que não ensinar para essa criança que existe essa cultura de outro país, por que não usar a língua como gancho para que os alunos tenham o entendimento de que eles fazem parte de um mundo.

[...] Quando nós vamos ensinar nacionalidades, os alunos têm a ideia que o país é o bairro deles. E a gente tem que dizer que não, esse aqui é seu bairro, nós temos a cidade, os estados, o país. Então abrir, expandir. Porque mesmo que naquele momento eles sejam pequenos, ficarão sabendo que existe muito além do que está ao redor deles. Eu acho que o Inglês deve ser muito para isso, para abrir a cabecinha deles, para saber que eles podem explorar várias coisas. (Professora “B”).

A professora “C” também respondeu o global. Ela destacou que sempre compara o que há em nossa cultura com outras culturas estrangeiras. Ela citou, como exemplo, a aula dela daquele dia, em que ensinou sobre moedas. Ela falou tanto sobre a moeda brasileira quanto a americana.

A professora “D” relatou que sempre parte do local. Ela argumentou que buscava partir do conhecimento que as crianças possuíam para não criar nenhum estranhamento. Mas que, como eles tinham uma carga horária bem maior do que as outras escolas, buscava aproveitar isso para ir além do que foi proposto. Contudo, o ponto de partida dela era sempre o local, para depois expandir e chegar ao global.

Portanto, observa-se que o ponto de partida dos professores é sempre o local. Entretanto, há sempre a busca, pelos docentes de Inglês, por ampliar o olhar do local para o global.

Também buscou-se compreender como o planejamento escolar contribui, ou não, para a prática pedagógica e o desenvolvimento da proposta curricular. A PA informou que o planejamento é o momento em que o professor se dispõe a pensar nas necessidades reais do seu grupo, tendo a proposta curricular da Rede e o Projeto Político-Pedagógico da escola como pano de fundo. É também, conforme ela, um momento de troca entre os pares, pois eles costumam planejar conjuntamente, e ainda buscam integrar o planejamento realizado pelos professores de língua materna.

O professor “A” ressalta que ele não entendia a importância do planejamento, pois a aula é muito volátil. Mas quando ele começou a trabalhar na escola bilíngue, como ele tinha aula todos os dias com a mesma turma, o planejamento se tornou essencial.

Quando a gente vem sem o planejamento, parece que a gente está perdido. Hoje em dia, eu só me sinto seguro para fazer alguma coisa se planejar. O meu planejamento é maleável, não é engessado. (Professor “A”)

A professora “B” enfatiza que o planejamento é norteador, não é algo engessado.

A gente usa o planejamento, planeja em cima do currículo. Mas eu sei que o que eu planejo para uma turma de 3º ano, uma outra turma de 3º ano pode não alcançar. Então eu acho que o planejamento é um guia para todo mundo

trabalhar o conteúdo. Mas o currículo deve ser adaptado para realidade de cada turma. (Professora “B”).

Conforme a professora “D”, o planejamento ajuda o professor, antes de chegar à sala de aula, vislumbrar o que pode expandir.

A gente parte do local, tentando chegar ao global, tentando aumentar, expandir o horizonte das crianças. Então, quando a gente pensa nisso antes, consegue explorar melhor aquela aula, para conseguir levar a criança mais além. E eu acho que o planejamento favorece nesse sentido. (Professora “D”)

Os docentes destacaram, em suas entrevistas, que se orientavam, no planejamento, pelo Currículo Carioca 2020. Mediante às entrevistas, solicitou-se os planos de aula de Inglês<sup>48</sup> para analisar à PA. Verificou-se, por meio dessa análise, que os professores de Inglês seguiam o Material Rioeduca, buscando ampliá-lo por meio de mais atividades, aprofundando o conhecimento dos conteúdos abordados no material, visando ampliar o olhar do aluno do local para o global. Além disso, observa-se, no planejamento, a abordagem a datas comemorativas, como o “*International Women’s Day*”, também com o objetivo de ampliar o olhar do aluno.

Outro ponto abordado foi a questão da tecnologia de informação e comunicação como instrumento pedagógico no contexto daquela escola. A PA nos relatou que, sempre que possível, eles buscam utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola, mas, infelizmente, nem todas as salas de aula possuem projetor ou TV, o que dificulta bastante a inserção dos alunos nesse universo de trocas interculturais. O acesso à internet e computadores, conforme ela, facilita demais a troca intercultural, mas ela acredita que é necessário que eles aprimorem e expandam a prática deles nesse quesito.

Certa vez, fiz como minha turma uma videochamada com uma amiga que mora na Filadélfia, Estados Unidos, e pedimos para ela mostrar um pouco da sua vizinhança. Os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas em Inglês sobre as diferenças culturais; curiosidades, etc. Outra experiência também foi uma videochamada com um amigo que estava no aeroporto de Atlanta, Estados Unidos, e os alunos tiveram mais uma vez a chance de interação e entender um pouco a dinâmica em um aeroporto. Foram experiências muito ricas. (Professora Articuladora)

O professor “A” argumenta que tudo que envolve tecnologia na rede, infelizmente, é muito complicado. A única coisa que ele viu funcionando foi o *Microsoft Teams*, no período da pandemia.

---

<sup>48</sup> Anexou-se, a esta pesquisa, alguns Planos de Aula disponibilizados pela professora articuladora.

Apesar de eu gostar demais de tecnologia, sempre que eu posso, uso em minhas aulas, acho que é algo que deixa muito a desejar. Não só aqui na nossa escola, mas em toda rede. Eu já trabalhei em várias escolas. [...] A SME não oferta aula de informática, os alunos não sabem usar o computador. Se pedirmos para usarem o Word, não sabem. O conhecimento deles é basicamente de celular: WhatsApp, rede social. Passou disso, é praticamente nulo. Essa é uma preocupação que eu sempre tive. Eu sempre bati nessa tecla. [...] Na idade deles eu já fazia digitava trabalho, entrava no Google, fazia pesquisa. Eles não têm nenhuma noção disso. Isso é uma coisa que me incomoda. (Professor “A”).

As professoras “B” e “C” destacam o quanto que o uso das tecnologias aumenta as oportunidades deles de desenvolverem atividades interessantes, que ampliam o conhecimento de mundo dos alunos. Elas enfatizam que os alunos aprendem muito mais tendo acesso, pela internet, a imagens e vídeos do contexto cultural que está sendo estudado.

A professora “D”, como o professor “A”, relatou que há uma restrição muito grande ao acesso à tecnologia. No final do ano passado, segundo a professora “D”, foi feita uma expansão da internet da escola. Mas a internet da unidade não é confiável, pois às vezes não funciona. Ademais, há uma escassez de equipamentos tecnológicos.

Equipamentos tecnológicos a gente não tem. Por exemplo, eu ando carregando uma mochila, porque eu tenho o meu computador, a minha caixa de som, os meus cabos. Eu trago o meu equipamento para utilizar em sala de aula, porque na escola não tem computador que eu possa utilizar. Às vezes a internet da escola não funciona. Eu tento trabalhar com a minha internet, a internet do plano que eu pago. Assim, a gente tem muita dificuldade de acesso à tecnologia. Por exemplo, tem uma das salas que eu trabalho que não tem projetor. Então, tudo que eu trabalho com eles, se eu planejo dar com vídeo, para eles eu tenho que planejar uma atividade alternativa. Se eu uso imagens projetadas, com eles eu tenho que usar imagens impressas. Tudo fica mais difícil! (Professora “D”).

Ela também argumenta que essa realidade não é apenas da Escola “A”, é de todos, pois ela participa de grupos de WhatsApp com professores de outras unidades e trabalha com professores que já lecionaram em outras escolas da rede municipal. Segunda ela, todos reclamam da falta de recursos tecnológicos e uma internet estável.

A docente ainda enfatiza que, para ela propor um texto de língua adicional, um projetor, um computador e uma caixa de som seriam excelentes recursos, que motivariam os alunos nas aulas, porque uma coisa é dizer que existe um país em que acontece determinado fato, outra coisa é mostrar. “Os recursos tecnológicos ajudariam muito, seria bem mais fácil!” (Professora “D”).

Indagamos, aos professores, de que forma a interculturalidade se fazia presente na prática pedagógica deles. O professor “A” destacou que a interculturalidade estava muito presente em sua prática, pois não tem como escapar disso sendo professor de Inglês. Ele destacou que o professor de língua estrangeira é um veículo de cultura para os alunos. Ele nos relatou, que, em uma aula, quando ele conversou com os alunos sobre o *Halloween* e mostrou vídeos e imagens, eles perguntaram se era semelhante ao Cosme e Damião, que acontece em setembro no nosso país. E foi muito interessante essa comparação e esse diálogo. Ele também destacou que não aborda apenas a cultura americana em suas aulas. Assim, nos contou sobre uma atividade que ele trabalhou no festival que a escola promoveu para falar sobre raízes. Nesse festival, ele escolheu o Japão para trabalhar com as turmas. Levou comida japonesa, e organizou uma aula de origami para os discentes com uma professora que era descendente de japoneses. Ele ensinou o nome do material que seria utilizado em Inglês para os estudantes e a professora ensinou em Japonês. Segundo o professor, eles gostaram muito e pediram para repetir. O docente também enfatizou que os professores são o filtro cultural dos alunos, pois se formos esperar que os estudantes pesquisem na internet, muitas coisas vão passar despercebidas.

A professora “B” ressaltou que os professores devem mostrar que há coisas que são culturalmente do nosso país e coisas que são de outros países, principalmente que falam o Inglês.

Nós pegamos o gancho dessas datas comemorativas e usamos na nossa aula [...], como o dia das mães aqui e lá. Pedimos para eles pesquisarem se o dia é o mesmo, por exemplo. Indagamos se o dia da família é mundial, ou só no Brasil que é comemorado. Essas questões são bem legais de trabalhar. (Professora “B”).

A professora “C” falou que sempre mostra culturas diferentes para os alunos. Por exemplo, o que nós tomamos de café da manhã aqui, o que eles tomam lá. Assim, observa com eles o que há de igual e de diferente.

A professora “D” participou de um grupo de trabalho (GT) da SME-RJ com professores de Inglês da rede, este ano, que tinha o objetivo de ouvir os professores sobre o material que está sendo usado, atualmente, na rede, em 2022. Ela nos relatou que eles tiveram uma conversa sobre o material e fizeram uma avaliação do mesmo. E uma coisa que eles deixaram bem clara, conforme ela, é que eles não queriam que parecesse no material que a língua inglesa pertence apenas aos Estados Unidos e Inglaterra. Eles queriam mostrar outras realidades, outras coisas, outros países que falam a língua inglesa. Ela explicou que eles enfatizaram que o Inglês também é falado em alguns países em que ele não é a língua oficial. A professora “D” também ressaltou que é ela sempre tenta mostrar outras realidades em suas aulas e colocar para os alunos que a



língua inglesa não pertence aos americanos e aos ingleses, ela pertence ao mundo. E que embora o Inglês não seja a língua oficial do Brasil, nós podemos e devemos fazer uso dela para acessar o mundo. E nós temos o direito de usar.

A gente tem que utilizar o Inglês, tem que aprender para acessar o mundo, para ter acesso a outras culturas, outras ideias. A gente sempre tenta colocar nas nossas aulas, no material está presente o tempo todo e a gente está sempre tentando incluir isso no que a gente faz. (Professora “D”).

Dessa forma, verifica-se que a interculturalidade está presente na prática pedagógica do grupo de professores de língua inglesa da escola pesquisada. Além disso, observa-se que há uma preocupação, por parte dos professores e da equipe que elabora o material da rede, em abordar a língua inglesa não apenas como a língua dos Estados Unidos ou Inglaterra, mas sim como uma língua que é utilizada, atualmente, como meio de comunicação e acesso a informações e a ideias. Além disso, por meio dela, pode-se ter acesso a muitas outras culturas, até mesmo a culturas de povos que não têm o Inglês como língua oficial.

Perguntou-se a diretora e aos professores sobre como era a recepção do programa pela comunidade. Conforme a diretora, a comunidade gosta muito. Ela falou que os pais falam com bastante entusiasmo que a escola é bilíngue. Até porque muitos não tiveram essa oportunidade. E as crianças, às vezes, chegam à casa cantando em Inglês, falando os números, as cores, as palavrinhas, os comandos.

Ela também destacou que, depois que a escola se tornou bilíngue, aumentou a procura por vagas. Antes, de acordo com ela, havia somente alunos da comunidade ou das ruas transversais. Mas, atualmente, ela calcula que uns 25% dos discentes sejam de fora.

Antes as turmas eram menores, eu tinha sempre vaga. Eu tinha em torno 20 alunos em uma sala, 30 na outra. Agora não, eu tenho turmas com 41 alunos. As vagas são muito disputadas. (Diretora)

Segundo a professora “D”, na percepção dela, a maioria dos responsáveis que chegam à escola não sabem que ela é bilíngue. Eles matriculam as crianças na unidade porque é próxima à casa deles. Ela enfatizou que a escola é antiga na comunidade e eles têm um senso de pertencimento, que parece que a escola pertence a eles. Entretanto, eles não têm noção que a escola é bilíngue. Mas ela também ressalta que a partir do momento que as crianças estão na unidade e começam a reproduzir o que elas aprendem em casa, a maioria dos pais gosta muito e vêm comentar na escola, elogiar e agradecer. Ela também relata que a maioria dos pais da comunidade não tem a cultura de acompanhar a vida escolar dos filhos, auxiliá-los a fazer o dever de casa.

De acordo com o professor “A”, há pais que matriculam os seus filhos na escola só porque ela é próxima à casa deles, mas há aqueles que estão lá porque a escola é bilíngue.

A comunidade tem uma valorização da proposta, que se eu fosse numerar de 0 a 10, eu daria 5. Eles gostam do projeto, eles veem o projeto, eles acham lindo a culminância do projeto. Mas a gente não vê uma participação efetiva dos responsáveis no caminho até a culminância. Eu entendo que os pais não tenham conhecimento para ajudar os filhos com a língua, mas eles também não incentivam, sabe. (Professor “A”)

A professora “B” argumenta que os responsáveis sabem que os filhos têm Inglês todos os dias, mas não têm noção do que é uma escola bilíngue. Mas que é uma coisa geral.

Quando eu costumo falar que sou professora de uma escola pública e minha escola é bilíngue, as pessoas falam: nossa, mas escola bilíngue pública. É a única de Inglês dessa CRE. Então o entendimento do bilíngue é um pouquinho distante. (Professora “B”)

Conforme a professora “C”, os pais gostam da escola porque é uma escola de turno único e é considerada importante por ser bilíngue. Mas ela não sabe se eles entendem a importância real da proposta. Dessa forma, ela ressalta que, às vezes, os professores de Inglês precisam desenvolver atividades para mostrar porque a escola é bilíngue, para os pais perceberem que trabalho é feito.

Dessa forma, percebe-se, pela fala dos docentes, que a maioria dos responsáveis que moram na comunidade, matriculam as crianças na escola por ela ser antiga na comunidade, oferecer várias atividades, funcionar em turno único e ser próxima à casa deles. Mas não, necessariamente, por eles valorizarem e entenderem a proposta e as vantagens de um programa bilíngue. Contudo, os docentes também destacaram que há responsáveis que valorizam a proposta e matriculam seus filhos devido ao fato de a unidade ser bilíngue. Apesar de tudo, de acordo com os professores, a maioria dos responsáveis, ao perceberem os resultados do ensino bilíngue, depois que seus filhos estão estudando, gostam bastante, elogiam e agradecem.

Também investigamos qual era o ponto forte, na visão da direção, coordenação pedagógica, professora articuladora e professores, da escola. A Diretora destacou a relação da escola com a comunidade. Ela relatou que embora seja uma comunidade difícil, eles têm um amor muito grande pela escola. Segundo ela, não há uma semana que passe sem ela ouvir de um deles que a escola deu uma nova visão para a comunidade, que a escola representa a luz da comunidade. Além disso, ela também destaca o empenho do grupo:

Eu acho que o ponto forte também é a união do grupo, a vontade de acertar, realizar e fazer bem feito. A vontade de fazer acontecer da melhor forma possível. (Diretora)

No olhar da Coordenadora Pedagógica, o ponto forte é também a união dos profissionais como um todo para a busca incessante de promover pontes para o processo ensino aprendizagem das crianças.

A PA acredita que a formação acadêmica/continuada e o engajamento da equipe de língua inglesa sejam um diferencial. Além da integração e apoio da equipe docente e gestora da escola e a aceitação e valorização do programa pelas famílias e alunos, que contribuem de forma significativa.

Na visão dos professores, a grande força da escola está na união, empenho e engajamento da equipe e apoio da direção:

Vou te falar, um ponto forte da escola, depois de superar várias questões, é o entrosamento da escola, a gente fala a mesma língua. A direção chega junto. (Professor “A”)

Eu acho que o nosso ponto forte é ter uma equipe muito comprometida. Então, independente do que é proposto, nós pegamos para fazer. Eu acho que isso é um ponto forte. E a equipe em geral, não só a de língua inglesa. Eu acho que a gente tem sempre a oferecer, a gente está sempre pensando no aluno, mesmo que fique de cabelo em pé. (Professora “B”)

Eu acho que a gente tem um engajamento muito grande da equipe. E que se reflete no desenvolvimento das crianças. A equipe aqui não se conforma de fazer o mínimo, é um grupo que procura sempre ir além. Se dá para ir até aqui, a gente quer dar dois passos à frente. As crianças percebem isso na gente. (Professora “D”)

Assim, observa-se que a unidade escolar possui vários pontos fortes: o reconhecimento, por parte da comunidade, da importância da escola para a localidade; a valorização do programa pelas famílias e alunos e as formações oferecidas pela SME-RJ. Contudo, destaca-se entre eles a integração, o empenho e a dedicação da equipe como um todo e o apoio da direção.

Em contraponto, também se perguntou sobre qual seria o maior desafio enfrentado por eles. Na concepção da PA são vários os desafios enfrentados: a falta de material didático e equipamentos, a ausência de um currículo específico para as escolas bilíngues, a falta de continuidade do projeto nos anos finais (escolas bilíngues em áreas estratégicas do 7º ao 9º ano para receber as crianças dos anos anteriores que foram do projeto); ausência de um projeto estruturado de formação continuada, pouca troca de experiência entre os docentes das escolas bilíngues são fragilidades do programa.

Na percepção da professora “D”, o maior desafio é a falta de recursos tecnológicos.

Eu tenho muitos anos de experiência em curso de Inglês. Então há muitas coisas que eu faço lá, que eu gostaria de fazer aqui, mas que eu não consigo pelo problema da tecnologia. Eu poderia expandir muito mais, chegar muito mais longe se tivesse acesso a essas coisas. Então, a falta da tecnologia, a falta de uma internet estável, confiável, a falta de ter um projetor na sala para fazer mais coisas é um grande desafio. (Professora D).

Na visão do professor “A”, o grande desafio é a indisciplina dos alunos, principalmente, após a pandemia.

Nós regredimos, pois antes conseguíamos falar o tempo todo em Inglês durante as aulas. Agora, com a indisciplina, temos que parar o tempo todo para chamar atenção do aluno em Português. Isso quebra o clima de imersão. Isso é exaustivo para a gente. (Professor “A”)

No olhar da professora “B” o maior desafio é ter que lecionar para turmas muito heterogêneas.

Eu acho que o maior desafio é que somos uma escola bilíngue que atende a comunidade sem ter seleção, recebemos todos os alunos. O desafio é ter um aluno que tem internet, que vai ter uma conversa em casa com os pais sobre o que foi dado em aula. Mas também tem o aluno que não tem internet, que não vai fazer o trabalho em casa. É romper essa barreira de que o aluno só estuda na escola. (Professora B).

Já, segundo a professora “C”, o maior desafio é trabalhar com um material que não foi pensado para o contexto de uma escola bilíngue. Além disso, a falta de recursos tecnológicos também é destacada pela docente.

O material aqui não é legal. A gente está tendo que dali desmembrar em outras coisas, porque a bilíngue não dá para ficar só no material que tem. Para uma escola regular que é uma vez por semana ou duas de 50 minutos, *okay*, dá conta. Mas uma bilíngue, a gente tem muita exposição, é muita coisa. Então, por exemplo, eu ia dar “*How Much*”, só tem uma folha. Como a gente desmembra isso. Então a gente tem que fazer mais coisas [...]. Se a gente fosse fazer o livro direto, já teria acabado, acho que sei lá, em março. A gente começou em fevereiro. Mas é todo dia todas as turmas. [...] Eu entendo que, é claro, a gente tem que ampliar um pouco mais. [...] Eu acho que, assim, a falta de material, a parte tecnológica. Se a gente tivesse tudo isso, seria muito mais fácil. (Professora “C”)

Na percepção da coordenação pedagógica, o maior obstáculo enfrentado é a falta de uma maior participação ativa dos responsáveis no acompanhamento e desenvolvimento escolar, como um todo.

No olhar da gestão, o maior desafio é a questão financeira, devido à estrutura que a escola precisa ter.

A gente, às vezes, quer fazer um pouco mais e não consegue. Essa questão financeira, essa questão da verba é uma coisa bastante complexa. Se você não souber girar o bambolê, ele cai. Então a gente tem que estar buscando caminhos, buscando parceiros. Agora, a gente está em um ano relativamente confortável, porque a prefeitura está nos abastecendo e reabastecendo. Coisa que a gente não via a muito tempo. Você conduzir uma escola desse porte, sendo bilíngue, com 05 mil reais para fazer as coisas é muito difícil. A maior dificuldade foi e é essa parte financeira. (Diretora).

Nesse contexto, vários são os desafios a serem enfrentados pela unidade escolar. Destacam-se entre eles: não ter um material didático adequado para o programa bilíngue; carência de recursos tecnológicos; ausência de um currículo específico; falta de continuidade do projeto bilíngue nos anos finais do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano); a indisciplina dos alunos, principalmente, após ao retorno; falta de uma maior participação dos responsáveis no acompanhamento e desenvolvimento escolar das crianças e administrar os recursos financeiros, que nem sempre é suficiente para atender as demandas da escola.

Também buscou-se compreender se os alunos acompanhavam o conteúdo e as atividades previstas, ou seja, como era o rendimento deles. Conforme a PA, o ensino da língua inglesa é diário, dentro e fora da sala de aula, e muitas das vezes não se restringe às aulas de Inglês. Os alunos se sentem à vontade para usar a língua em qualquer momento seja na interação com outros professores de Inglês ou com os professores regentes<sup>49</sup>. Muitos responsáveis de alunos relatam que em casa as crianças também usam a língua seja numa brincadeira, num relato ou assistindo aos seus vídeos favoritos no Youtube. Realizam-se também avaliações escritas e orais bimestralmente com as turmas de 4º ao 6º anos, sendo as avaliações orais realizadas em outro ambiente e com um professor diferente. Os projetos e atividades realizados ao longo do ano também servem para observar a evolução dos alunos.

A professora “D” nos informou que trabalha apenas com turmas de 1º, 2º e 3º ano. Nos anos que trabalha, ela acha que os alunos acompanham sim. Entretanto, a docente destacou que não sabia responder pelo 4º, 5º e 6º ano.

A professora “C”, que também só leciona para turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ressaltou que, como em qualquer turma, havia alunos que aprendiam com facilidade, que gostavam de estudar Inglês. Contudo, alguns alunos apresentavam uma maior

---

<sup>49</sup> Na unidade pesquisada, o professor responsável por ensinar as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências é denominado de Professor Regente.

dificuldade. Porém, nas séries iniciais, existe um maior foco na oralidade, e conforme a docente, a grande maioria conseguia acompanhar bem e apresentava um rendimento satisfatório.

O professor “A”, que leciona para o 6º ano, argumentou que antes da pandemia, os alunos acompanhavam muito bem as aulas. Entretanto, após a pandemia, os discentes não apresentam o mesmo rendimento. O que tem atrapalhado bastante, de acordo com o docente, é a indisciplina. Mas ele acredita que esse problema será superado.

A professora “B”, que também leciona para o 6º ano, relatou que era aplicada uma prova oral e escrita para os alunos do 4º, 5º e 6º ano até o final de 2019, antes da pandemia. Atualmente, apenas o 6º ano faz prova. O 4º e 5º são avaliados pelas atividades realizadas no dia a dia.

Dessa forma, observa-se que os alunos acompanhavam melhor o conteúdo e as atividades previstas antes da pandemia, principalmente os estudantes das séries finais. A falta de acesso às aulas remotas, durante a pandemia, prejudicou bastante os estudantes.

Entre 2014 e 2017, as escolas bilíngues usavam o material fornecido pela *Learning Factory*. A partir de 2018, os docentes passaram a elaborar o material utilizado, seguindo as orientações curriculares de Inglês. Assim, indagamos se houve vantagens ou desvantagens com essa mudança.

Na opinião da professora “D”, houve as duas coisas, pois embora o material da LF fosse bom, ele apresentava muitas coisas diferentes do contexto das crianças. Assim, para a professora, quando eles começaram a fazer o material, ficou mais fácil, pois o contexto apresentado era semelhante ao contexto dos alunos. Entretanto, ela enfatizou que aumentou muito a carga de trabalho, porque era tudo partindo do zero.

Então, às vezes era muito difícil pensar em um material adequado, que desse conta do currículo, por causa da questão de tempo mesmo. (Professora “D”).

Na percepção do professor “A”, houve vantagens e desvantagens.

A vantagem, inclusive eu fiz parte do grupo que elaborou o material da rede, todos nós fizemos. A gente pôde dar a nossa cara. Essa era nossa preocupação. A gente queria que nossos alunos estivessem no material. O material tem crianças em que os alunos se veem ali, com a roupa do município. Por exemplo, tem uma parte do material que fala sobre moradias. Aí, no material na LF, havia casas que a gente não vê por aqui. E agora, no nosso material, há todos os tipos de casa. [...] E isso foi legal. Inclusive, no material da LF, a maior parte das ilustrações eram com crianças brancas só. Não tem problema de ser. O problema é quando só tem isso. Acho que tem que ter ali uma mistura. (Professor “A”).

A desvantagem, segundo o professor “A” era que:

[...] como é uma iniciativa nova, ainda é extremamente limitada, poucas páginas, não tem tanto espaço. Então, é um material, principalmente para realidade da bilíngue, que se esgota muito rápido. Então a gente não pode estar sempre trabalhando com ele. Não é tão periódico como a gente gostaria que fosse. O material da LF nós recebíamos por semestre. O da prefeitura a gente ainda não sabe como vai ser. O da LF, a gente tinha certeza que ia estar aqui. (Professor “A”)

Segundo a professora “B”, qualquer material que seja utilizado não será 100%, pois as turmas possuem alunos de diversas realidades. Mas a docente ressaltou que não trabalhou com o material da LF no contexto da escola bilíngue, porque, nesse período, trabalhava em uma escola regular.

Para professora “C” também houve vantagens e desvantagens. Vantagens, porque era um material mais voltado para realidade dos alunos. Os professores elaboraram o material com atividades que os alunos, realmente, conseguiriam fazer, pois eles tinham dificuldades com algumas propostas do material da LF. Entretanto, o novo material possuía poucas páginas, muito menos que o da LF.

E o que eu percebi, no material elaborado, é que os alunos curtiam mais o da LF por “N” motivos. Tinha coisa já pronta para colorir, ou para desenhar e não era tão cheio de palavras. Eu percebo que é muito cheio de escrita. Se olhar o livro do 1º ano, vai ver que é muita coisa escrita e poucas coisas para eles fazerem. É só um “X”, um circule, às vezes um pinte, às vezes um desenho. Então eu vejo que a gente se desgasta mais. A gente tem que falar muito mais, a gente tem que explicar muito mais por página. E o da LF você via que era bem 1º mesmo. Aquela coisa que era uma atividade. Eu entendo que existe um limite de folhas, eu sei disso, porque eu participei. Então a gente sabe que tem limite de folhas, por conta do material, da impressão, de custo. Então tudo isso dificulta a nossa vida. Mas a gente também sabe que é só um material de apoio. Mas o problema é: é um material de apoio? *Okay!* A gente começa com ele para desenvolver mais coisa, como eu falei. Só que para desenvolver mais coisa precisa de xerox, e não tem. Então a gente tem que fazer. Cada um comprou uma impressora a jato de tinta. Quem te dá a folha? Ninguém. A gente não tem material. Isso para mim ficou ruim. No da LF a gente não precisava tanto de material a mais. A gente fazia porque a gente é da bilíngue, mas a gente tinha muito mais material. A gente tinha três livros: uma maior, que era de texto; um mais fininho que era de exercício, que é do ZIP também. Mas havia um outro, o *Magic Minds*. Era uma outra proposta. Não era muito interligado não. E no livro do ZIP a gente tinha muito mais coisa para fazer, para desenvolver com o aluno. O *Magic Minds* tinha um voltado para Arte e um para Matemática. [...] Era diferente, tinha essa coisa de Matemática mesmo. No atual, eu vejo assim: qual a função do número? É

só perguntar a idade, número de cartão, preço, telefone, é mais assim, da vida, não para matemática. (Professora “C”).

Assim, perguntou-se à professora “C” se eles ensinavam em Inglês alguma disciplina como matemática ou ciências. Ela respondeu que, às vezes, tenta ensinar algum conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor da turma. Mas é para ajudar a reforçar.

A PA relatou que as vantagens foram: adequação do material à realidade escolar; oportunidade de adição de conhecimentos; uso de atividades mais significativas e não padronizadas; criação de um grupo de trabalho de professores da rede para a criação do material didático para toda rede municipal. As desvantagens foram: dificuldade de acesso a material impresso, pois os professores têm limitação de impressões e xerox; perda das ilustrações coloridas; falta de material específico para as escolas bilíngues; falta de padronização das escolas bilíngues. Sintetizando, assim, as opiniões dos professores como um todo.

Além disso, foi perguntado aos professores se os alunos estavam concluindo o curso tendo alcançado a proficiência na língua inglesa que se esperava e como eles eram avaliados. Segundo a PA, eles tinham uma visão mais abrangente desse desenvolvimento com o exame YLE/Starters de Cambridge realizado pelos alunos ao chegarem ao 5º ano quando havia a parceria com a *Learning Factory*. No geral, alcançavam bons resultados.

Mas após o rompimento da parceria, com o intuito de acompanharmos o desenvolvimento dos alunos continuamos com nossas avaliações bimestres: oral e escrita. Consideramos a avaliação oral um momento quando o aluno pode demonstrar seus ganhos linguísticos, pois realizamos essa avaliação fora da sala de aula e com a participação de um professor de Inglês que não seja o da turma. Aproveitamos também o desempenho dos alunos do 6º no Spelling Bee para avaliarmos essa questão. Infelizmente, ainda não temos um modelo de avaliação padrão nem a realização de uma pesquisa acadêmica para isso. (Professora Articuladora)

O professor “A” destaca que, antes da pandemia, percebia que muitos alunos, realmente, apresentavam a fluência que era esperada, até além. Todavia, depois da pandemia, o número de alunos que apresenta uma boa fluência diminuiu. Conforme o professor “A”, parece que eles estão mais retraídos.

A professora “B” também enfatiza que, atualmente, na unidade, há apenas a avaliação escolar. Mas que, no primeiro ano que ela trabalhou na escola pesquisada, havia a prova de Cambridge com o objetivo de verificar a proficiência. Conforme a professora “C”, quando era aplicado esse exame, era mais fácil verificar a proficiência dos estudantes.



Quanto a metodologia de ensino do programa bilíngue, conforme a Coordenadora Pedagógica, o Programa Bilíngue é oferecido em tempo integral, o atendimento na escola é desde a Educação Infantil ao sexto ano carioca. De forma que a proposta pedagógica é adequada para cada etapa de desenvolvimento da criança e do adolescente. E como tal, o currículo é construído dentro de um processo narrativo e discursivo da aprendizagem em relação ao EU, ao OUTRO e ao NÓS.

### **A Pandemia**

O currículo vivenciado foi atravessado pela pandemia em 2020 e 2021, período de realização dessa pesquisa. Dessa forma, esta seção traz algumas questões para ajudar na compreensão desse contexto.

Inicia-se este diálogo perguntando sobre a participação dos alunos, nas aulas, durante a pandemia, se havia dificuldade de acesso e qual o material utilizado.

Segundo a professora “D”, havia dificuldade de acesso, porque a comunidade atendida pela escola é carente. Ela também destacou que a implementação daquele programa bilíngue em uma escola de comunidade carente era intencional e que as escolas do programa foram colocadas, propositalmente, em lugares onde a classe média não as sequestraria. Ela citou, por exemplo, o fato de não ter nenhuma escola bilíngue no centro de Campo Grande, pois poderia ser facilmente acessada por pessoas com uma condição econômica melhor.

[...] colocaram aqui, mais perto de uma comunidade, para que atendesse crianças que não teriam acesso a isso se não fosse dessa forma. Não só essa escola, como todas as outras escolas. Tem escola dentro do Alemão, tem escola dentro da Maré, por esse motivo. Então é muito bom por um lado, que eu me sinto dando uma coisa muito especial para essas crianças, porque talvez elas não tivessem condições de ter isso se não fosse dessa forma. Mas nesse aspecto da pandemia, por exemplo, é um complicador muito grande (Professora “D”)

A docente também enfatiza que, naquela localidade, até dentro da escola havia dificuldade para acessar a internet, não são todas as operadoras que funcionam. Dentro da comunidade ainda é pior. Além disso, muitas pessoas não têm condição de ter um plano de internet. Então, no período da pandemia, isso era um complicador muito grande. Ela também relatou que a Prefeitura do Rio, no início de 2021, implementou um aplicativo, o Rio Educa em Casa, que era uma plataforma educacional lançada para facilitar o ensino remoto da rede municipal de ensino. O app estava disponível para celulares e poderia ser utilizado por professores e alunos gratuitamente, sem consumir o pacote de dados. A ferramenta disponibilizava aulas ao vivo com

possibilidade de interação, videoaulas previamente gravadas, acesso ao Google Sala de Aula<sup>50</sup> da turma, além de diferentes materiais didáticos para estudar em casa. Entretanto, não funcionou, pois não havia sinal dentro da comunidade. Então os alunos, que, em sua grande maioria, residem nessa localidade, não conseguiam acessar. Ademais, a docente também ressaltou que várias famílias não possuíam equipamentos, ou possuíam apenas um para atender várias crianças. Esse aparelho, muitas vezes era levado pelo pai quando o mesmo saía para trabalhar, retornando apenas à noite. Dessa forma, o retorno era muito pouco, havia pouco acesso.

Uma turma que está hoje no 3º ano, por exemplo, uma turma de 28 alunos. Eu tinha uma criança acessando. Tinha dia que ninguém conectava. A não ser o 3º ano que agora está no 4º ano, aí eu tinha quatro alunos que conectavam naquela turma, uma turma de 33 alunos. Era muito pouco o retorno. Acho, principalmente, assim, que a cultura dessa comunidade, como já falei, não é uma cultura da família ajudar no desenvolvimento da criança, não é. Isso atrapalha. Mas a questão da tecnologia foi um grande atraso. (Professora “D”).

Segundo o professor “A”, “foi um ano que não aconteceu”. No início, eles faziam apresentação no Powerpoint e colocavam no Facebook da escola. Mas não funcionou bem, pois os alunos não acessavam, não olhavam. Os professores ficaram se questionando se o material não havia chamado a atenção deles. Assim, começaram a gravar videoaulas e postar. Conforme o docente, era um trabalho enorme, para preparar videoaulas que duravam entre 10 e 15 minutos. Eles ficavam envolvidos o dia inteiro. Esses vídeos eram postados no Facebook e no grupo da turma no WhatsApp. O Rioeduca em Casa, foi lançado em 2021. Na opinião do professor, foi uma boa tentativa, mas não funcionou bem devido a questões que não são possíveis de serem resolvidas pela SME- RJ, como a falta de sinal de internet na comunidade. Metade das aulas eram síncronas e a outra metade eram assíncronas. Havia escala de horários. Nas aulas assíncronas havia vídeos. Os professores de Inglês faziam quatro vídeos por semana e tinham 04 aulas online com cada turma. Eles também tinham material impresso. Assim, na aula assíncrona, eles tinham o material impresso e os vídeos que explicavam esse conteúdo e as aulas síncronas eram para tirar dúvidas.

O professor “A” também argumentou que ele não fazia parte de nenhum grupo de WhatsApp de turma. Dessa forma, ele sempre pedia para o professor regente da turma postar. Essa opção foi feita devido a ele possuir muitas turmas e estar preocupado com sua privacidade. Ainda segundo ele, as

---

<sup>50</sup> Google Sala de Aula ou *Google Classroom* é uma plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem. A ferramenta é um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e pais. Foi lançado, oficialmente, em agosto de 2014. Ele faz parte do *Google for Education*, que é um conjunto de aplicativos que podem ser ajudar os profissionais de educação. Ele ficou muito popular no Brasil na pandemia do COVID-19, pois foi usado por várias redes de ensino.

professoras de Inglês que tentaram fazer parte de grupo de WhatsApp recebiam mensagens em horários inapropriados, como 11 h da noite.

Ele também destaca que a participação, no início da pandemia, era maior, mas, com o tempo foi diminuindo. No retorno, em 2021, o número de alunos e as aulas eram reduzidos. Os professores de Inglês tinham uma aula apenas com cada turma por dia. Foi um período pouco produtivo segundo o docente.

A professora “B” também ressaltou, em sua entrevista, que a participação dos alunos nas suas aulas remotas também foi baixa. Havia muita dificuldade de acesso.

Em 2020, todo mundo foi pego de surpresa. Olha, semana que vem não tem aula, mas vamos aguardar. E aí nós nos organizamos muito rápido, nós como equipe. Em 2020, nós tínhamos o Facebook, que era o canal da escola. [...] Nós elaborávamos e postávamos videoaulas no Facebook. Mas a gente não tinha retorno. O retorno era muito fraco. (Professora “B”)

A professora “C” também percebeu que havia um problema de internet, que as crianças não tinham acesso. Outro ponto também observado pela docente é que o aparelho, na maioria das vezes, era apenas um para uma família que tinha várias crianças. Nesse contexto, os pais priorizavam as aulas de Matemática e Português. Assim, a repostas era muito pouca nas suas aulas de Inglês. Ela também enfatiza que o WhatsApp para os pais ainda era o meio de comunicação mais fácil, acessível. O Google Sala de Aula e aplicativo da Prefeitura, Rioeduca em Casa, não funcionou bem, os pais não acessavam.

Depois buscou-se compreender quais foram os maiores desafios enfrentados na pandemia.

Na percepção da diretora da unidade, um grande desafio foi manter as crianças conectadas a escola, porque eles, na sua grande maioria, não têm computador, não têm internet. Ela destacou que os alunos que não moram na comunidade têm, mas é uma minoria. Ela relata, como os professores, que nas casas de muitos alunos havia um celular só, que ficava na mão do pai ou da mãe, que muitas vezes saíam para trabalhar e só retornavam à noite. Às vezes, eram seis, sete filhos, que só podiam se conectar à noite.

Isso foi muito difícil. Eu ficava numa preocupação imensa, porque a gente não tinha alcance às crianças. As famílias carentes, uma casa ou outra tem computador. E o celular que todo mundo tem, na mão do pai, na mão da mãe ou na mão do irmão mais velho, que era do Ensino Médio, que tinha que fazer uso. Aí foi uma dificuldade muito grande a conexão com as crianças. [...] Foi quando a gente sinalizou para Secretaria que tinha que ter uma outra forma. Aí vieram os canais abertos de TV, que conseguiram dar uma abrangência maior. Mas, mesmo assim, foi muito difícil das crianças acompanharem. [...] Sem contar que as crianças sentiram muita falta da escola, muita falta. Foi um tanto desesperador com todas as perdas: pais perderam emprego, familiares

morreram. As crianças sofreram muito. Elas voltaram de uma maneira que você nem imagina. Agora que elas estão começando a aclimata. Tem muitas crianças ainda fragilizadas emocionalmente, além de funcionários também. (Diretora)

Também se perguntou sobre a avaliação nesse período. O professor “A”, que lecionava para o 6º ano, em que a oferta do Inglês é obrigatória, nos relatou que, no início, usou formulário para avaliar. Mas não deu certo, pois a maioria dos alunos não conseguia ter acesso. Assim, a avaliação era feita por meio das atividades realizadas. Mas foi um período que, conforme o professor, não estava tendo cobrança de notas, não reprovava.

A professora “B”, que também lecionava para o 6º ano, enfatizou que não havia uma prova, o que existia era um acompanhamento das atividades realizadas. A partir dessas atividades o aluno era avaliado pelo professor.

A professora “D” disse que o único ano que fazia alguma avaliação com objetivo de promoção era o 6º ano. E como ela lecionava para o 1º, 2º e 3º, não aplicava prova. Então o acompanhamento era feito por meio das atividades realizadas pelos estudantes.

E para concluir, indagou-se sobre os maiores desafios enfrentados no retorno presencial. A professora “D”, que lecionava para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, contou que quanto ao ensino de Inglês, especificamente, teve uma surpresa, porque ela tinha a impressão de que os alunos iriam chegar e não lembrariam de mais nada. Mas já na terceira aula eles estavam no ritmo: cantando as músicas, fazendo as atividades como antes. O maior problema enfrentado foi a disciplina, conforme a professora.

As crianças perderam muito o ritmo da escola, a disciplina da escola, o respeito aos professores. Então não foi exatamente com a língua inglesa, foi com a rotina da escola de uma forma geral. Entendeu? O primeiro bimestre foi muito difícil. Muitos problemas de comportamento, muitas questões de desrespeito. Mas no segundo bimestre diminuiu. (Professora D).

Na concepção do professor “A”, que lecionava para o 4º, 5º e 6º ano, o maior desafio, no retorno, foi fazer que os alunos convivessem em harmonia, dentro de sala de aula.

Na verdade, a pandemia para eles não existiu. Eles ficaram na rua brincando. Então, quando eles voltaram para sala de aula, foi no clima que eles iam brincar em sala de aula. Voltaram falando palavrão pelos cotovelos em sala de aula. Então o maior desafio foi retornar para o ambiente de sala de aula e ensinar como eles tinham que se portar, como eles têm que falar com o professor. O mau comportamento puxa outras coisas, prejudica o conteúdo, prejudica tudo. Além disso a turma do 4º ano, que ficou praticamente 02 anos em casa, a gente está os alfabetizando. Isso aí é extremamente desafiador. (Professor “A”)

Conforme a professora “C” foram muitos os desafios enfrentados no retorno.

Mesmo com a vacina era muito medo! Primeiro que a gente não podia ficar com todo mundo. Foi feito um horário reduzido. A gente só podia entrar duas vezes na semana, um tempo de aula. Só para não ficar sem o Inglês. [...] Era muito medo! Álcool toda hora, máscara o tempo todo. O aluno quando estava um pouco fora disso, eu entrava em pânico. A gente retornou depois que os professores regentes já tinham começado. Aí os professores regentes já estavam acostumados. A gente ficou em pânico. Voltamos bem depois dos professores regentes, em junho, os regentes em fevereiro. Os professores regentes estavam com a carga horária reduzida também. Nós, professores de Inglês, professores de Educação Física e Arte só podíamos voltar depois da vacina, é como se a gente fosse vetor, a gente entra em várias turmas no mesmo dia. Assim, a gente só pôde voltar após a vacina. [...] E o maior medo que eu tinha era de entrar aqui, graças a Deus que não aconteceu, e saber que um aluno faleceu, era muito. (Professora “C”).

Assim, verifica-se que vários foram os obstáculos enfrentado pelos professores, equipe pedagógica e Direção no contexto da pandemia e do retorno às aulas presenciais: o medo de contrair o vírus e não sobreviver; o medo de perder algum aluno ou colega; a falta de acesso às aulas remotas pelos alunos; manter o aluno vinculado a escola; a falta de disciplina no retorno, por parte dos alunos; manter os protocolos de segurança para que a escola fosse um ambiente seguro para professores, alunos e funcionários; a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos.

Nesse cenário, a partir do currículo planejado e vivenciado, presente nas análises, faz-se uma relação teórica com as concepções tratadas nessa pesquisa. Dessa forma, na próxima seção, busca-se a compreensão da concepção de bilinguismo da unidade, bem como da proposta de educação bilíngue.

### **8.3 Educação Bilíngue: uma reflexão a partir da concepção teórica**

Nesse contexto, primeiro destaca-se que, segundo Megale (2019), a educação bilíngue, em geral, divide-se em dois grandes domínios: um voltado para alunos das classes dominantes e outro para alunos de grupos minoritários. Quando se discute Educação Bilíngue voltada para crianças e jovens de grupos minoritários, refere-se a estudantes que, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil. Por Educação Bilíngue voltada para alunos de classes dominantes, entende-se uma educação quase sempre de carácter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma de prestígio, o conhecimento de outras

culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior. (MEGALE, 2019).

Com este estudo, amplia-se esta concepção, pois a escola bilíngue pesquisada é pública e fica localizada em uma comunidade carente da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Atende um grande número de alunos que possui uma família desestruturada e enfrenta dificuldades socioeconômicas, fazendo, assim, parte de um grupo minoritário<sup>51</sup>. Entretanto, a unidade tem como objetivo o aprendizado de uma língua de prestígio social, o inglês e o conhecimento de outras culturas. Dessa forma, verificamos objetivos diferentes nas escolas bilíngues que ensinam línguas indígenas ou libras das escolas bilíngues públicas que ensinam uma língua estrangeira de prestígio.

Na concepção de bilinguismo, entende-se que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. Dessa forma, o desempenho do sujeito bilíngue é aqui entendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Assim, compreende-se que o sujeito bilíngue está em um terceiro lugar, propenso à permeabilidade das línguas que o constituem e, portanto, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção. (MEGALE, 2019).

A compreensão de bilinguismo da unidade escolar pesquisada não está presente no Projeto Político-Pedagógico disponibilizado pela coordenação pedagógica. Além disso, também não aparece no Currículo Carioca 2020, pois o mesmo tem como objetivo orientar o ensino de Inglês em escolas regulares, não em unidades bilíngues. Nem mesmo na matriz curricular da parte diversificada encontra-se esse conceito.

Quanto ao entendimento de educação bilíngue, Garcia (2009) diferencia educação bilíngue nos modelos tradicionais do ensino de línguas, definindo que os programas de ensino de segunda língua consideram a língua como uma disciplina, enquanto os programas de ensino bilíngue utilizam a segunda língua como um meio de instrução para o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. Percebe-se, assim, que a grande diferença entre os dois tipos de abordagem está no fato de, na educação bilíngue, as duas línguas serem consideradas instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem e a ênfase desse processo não estar apenas

---

<sup>51</sup> Os grupos minoritários, em geral, são compostos por um número grande de pessoas, mas que são excluídos por questões relativas à classe social, origem étnica, ao porte de necessidades especiais, ao gênero, entre outras razões.

nos aspectos linguísticos, mas também nos outros conteúdos escolares veiculados pelas línguas, já que não são objeto e instrumento desse processo.

Ademais, em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na tentativa de estabelecer uma normatização para a Educação Bilíngue no país, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020). Entretanto, o documento até a presente data não foi homologado pelo Ministério da Educação.

Destaca o texto da proposta que:

As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadram nos termos deste artigo.

§ 2º As Instituições educacionais que ofertem todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cujas implantação pode se dar gradativamente.

§ 3º As Escolas que não ofertem currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, em decorrência, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue. (BRASIL, 2020, p. 24)

Assim como Garcia (2009), enfatiza-se que uma escola não pode oferecer aulas de idiomas, mesmo com uma carga horária ampliada, e se denominar como bilíngue, pois o que caracteriza uma escola bilíngue, segundo o documento, é o trabalho com conteúdos acadêmicos nas duas línguas.

Em relação a carga horária, o documento determina que para se enquadrarem como bilíngues, as escolas devem oferecer o tempo de instrução na segunda língua de no mínimo 30% e no máximo 50%, para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e de no mínimo 20% para o Ensino Médio, com a possibilidade de elaboração de um itinerário formativo em outro idioma.

A partir dessa compreensão, observou-se que, na unidade pesquisada, eram utilizados, no início do programa bilíngue, materiais fornecidos pela *Learning Factory* (LF). No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, eram adotados o *Zig from Zog* e a série *Magic Minds*. No Ensino Fundamental II, o livro didático utilizado era o *Interaction* ED e não havia material adicional para o 6º ano das escolas bilíngues.

O *Zip from Zog* era disponibilizado para todos os alunos da rede e objetivava o ensino da língua inglesa. O *Magic Minds* era o material complementar, e o seu uso visava o aprendizado de língua inglesa, promovendo integração entre conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes. Cada volume da série era composto por duas seções: *Arts & Expression e Think & Discover*. Ao mesmo tempo em que buscava estimular a sensibilidade e a criatividade das crianças, também queria desenvolver seu raciocínio lógico e pensamento científico.

Entretanto, com o rompimento do contrato com LF, esse material deixou de ser fornecido e cada professor da escola pesquisada teve que organizar o seu próprio material. Porém, as escolas bilíngues não possuíam orientações curriculares específicas. Além disso, havia poucos recursos financeiros para que a unidade pudesse arcar com as despesas das impressões para todos os alunos. O que havia eram as Orientações Curriculares de Inglês para o ensino regular.

Em 2019, foi organizado um grupo de trabalho com os professores de Inglês para elaboração de um material para o 1º semestre de 2020, o Material Didático Carioca de Inglês. Porém, com a pandemia o seu uso foi estendido para todo ano letivo. Em 2021, a SME-RJ construiu um outro material, o Material Rioeduca de Inglês. Em 2022, esse material foi revisado pela SME e disponibilizado para os alunos da rede municipal. O Material Rioeduca, assim como o Material Didático Carioca de Inglês, foi elaborado para turmas do ensino regular, com dois tempos de aulas, mas foram também utilizados pelas escolas bilíngues.

Nesse contexto, verifica-se que, inicialmente, a ausência de um currículo específico para as escolas bilíngues fez com que as aulas seguissem um percurso orientado pelo material didático da LF. A LF fornecia além do *Zip from Zog* (um livro preparado para o ensino da segunda língua como disciplina), um material complementar em que a língua adicional era usada como meio de instrução de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, Matemática e Arte, o material complementar “*Magic Minds*”, caracterizando-se, assim, como uma escola bilíngue conforme Garcia (2009), pois as duas línguas, nesse período eram consideradas instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem e a ênfase desse processo não estava apenas nos aspectos linguísticos, com a utilização do livro de Inglês *Zip from Zog*, mas também nos outros conteúdos escolares veiculados pelas línguas, por meio do *Magic Minds*. Enfatiza-se que havia o material complementar apenas para as turmas do 1º ao 5º ano.

Entretanto, o fim da parceria, a falta de orientações curriculares específicas para o ensino de inglês nas escolas bilíngues, a ausência de outro material adequado à proposta e a falta de recursos fizeram com que o programa fosse fragilizado. Constatou-se, assim, que, atualmente,



o que orienta o trabalho na unidade bilíngue pesquisada, é o Currículo Carioca 2020 de Inglês e o material Rioeduca de Inglês, ambos elaborados para atender a demanda de dois tempos semanais de Inglês do ensino regular do 1º ao 9º ano de toda a rede. Esse material tem como objetivo ensinar o inglês como disciplina. Dessa forma, verifica-se, conforme Garcia (2009), que a unidade ensina o Inglês como disciplina, pois o material e as orientações curriculares, além dos planos de aula (que encontram-se em anexo) possuem essa finalidade e não há uma complementação por meio de um material ou uma proposta em que a língua adicional seja usada como meio de instrução de outros conteúdos do currículo, como matemática, por exemplo, como havia antes, caracterizando-se assim, como uma Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

Quanto a carga horária, a escola bilíngue investigada funciona em turno único de sete horas, totalizando 35 tempos semanais. Desses 35 tempos, 10 são para as aulas de Inglês. O documento, que aguarda homologação, determina que para se enquadrarem como bilíngues, as escolas devem oferecer o tempo de instrução na segunda língua de no mínimo 30% e no máximo 50%. Dessa forma, observa-se que a escola possui uma carga horária de Inglês de 30%, atendendo ao tempo mínimo de instrução na segunda língua para ser considerada como bilíngue. Ademais, todas as turmas da escola fazem parte do programa bilíngue, também caracterizando-se nesse aspecto como uma escola bilíngue.

Em relação à formação de professores, o documento que aguarda homologação delibera que, para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve ter graduação em Pedagogia ou em Letras; ter comprovação de proficiência de nível B2 no *Common European Framework for Languages* e ter formação complementar em Educação Bilíngue. A partir dessa deliberação, por meio das entrevistas e aplicação de questionários, verifica-se que todos os professores de Inglês da Escola “A” possuem graduação em Letras. Além disso, todos passaram por prova de proficiência para atuar na escola bilíngue. Ademais, o município oferece, frequentemente, formações voltadas para a Educação Bilíngue para os professores de Inglês dessas unidades.

#### **8.4 Análise da dimensão intercultural e internacional curricular**

A internacionalização curricular é o “processo de incorporação de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, bem como nos seus objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliação, na metodologia e em todos os serviços voltados

ao curso”. (LEASK, 2015, p.9). Um currículo internacionalizado deve envolver os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e a diversidade linguística e cultural, além de desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais. (LEASK, 2009).

Nesse contexto, a reflexão desta pesquisa sobre a dimensão intercultural é orientada por uma visão crítica, que sugere a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. O processo de ensino e aprendizagem, então, deve ser um diálogo entre culturas, em que também se questionem as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais, étnicos-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. (WALSH, 2009).

Frente a essa concepção, verifica-se, no currículo formal da disciplina de Inglês, uma abordagem predominante intercultural funcional. A Priorização Curricular 2022 de Língua Inglesa, o Material Rioeduca de Inglês do professor do 1º ao 6º ano analisado e as Propostas Pedagógicas 2020 e 2021, presentes no Projeto Político Pedagógico da unidade pesquisada, não definem a concepção de interculturalidade que orienta o trabalho com a língua inglesa. Contudo, o Currículo Carioca 2020 de Inglês e as Orientações da Matriz Curricular da parte diversificada de Inglês das escolas bilíngues apresentam tal concepção.

Nesses documentos, constata-se a proposta de uma educação linguística para os alunos que desenvolva a competência comunicativa e intercultural, a fim de que os mesmos “possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável”. Essa concepção corresponde ao interculturalismo que Walsh (2009) qualifica de funcional, que visa orientar a diminuir áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

Analisando o material didático utilizado, atualmente, pelos professores de Inglês, o Rioeduca, verifica-se que o mesmo possui personagens com características pensadas para que estudantes e professores possam se sentir representados. Há, nas páginas do material, personagens de diversas etnias e uma personagem cadeirante. Também se verifica a referência a uma diversidade de países que têm a língua inglesa como língua materna, como observa-se no material do 1º ano, Unidade 1, por exemplo, que aborda a temática “Acordos de convivência na escola”. A primeira atividade dessa unidade pede que os alunos circulem as bandeiras que representam os países onde o Inglês é uma língua oficial. A atividade é elaborada com as bandeiras do Brasil, África do Sul, Venezuela e Jamaica. Enfatiza-se que não há a bandeira dos

Estados Unidos ou Inglaterra, como, geralmente, observa-se nos livros de Inglês, mas sim a bandeira de outros países que possuem o Inglês como língua oficial: Jamaica e África do Sul.

Figura 02 – Material Rioeduca de Inglês- 1º ano- Unidade 1

**ENGLISH CORNER**

1. DRAW YOUR ENGLISH TEACHER.

HI, I'M MR. SILVA. I'M AN ENGLISH TEACHER.

**UNIT 1 - WELCOME TO SCHOOL!**

2. TAKE A LOOK AT THE IMAGES. CIRCLE THE FLAGS THAT REPRESENT THE COUNTRIES WHERE ENGLISH IS AN OFFICIAL LANGUAGE.

**BRAZIL**      **SOUTH AFRICA**      **VENEZUELA**      **JAMAICA**

**EN/PT**

A) WHAT ARE THESE IMAGES ABOUT?  
 B) WHERE CAN YOU FIND FLAGS?  
 C) WHAT LANGUAGES ARE SPOKEN IN THESE COUNTRIES?  
 D) DO YOU KNOW ANYONE FROM THESE COUNTRIES?  
 E) DO YOU KNOW ANY ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES? IF SO, WHICH ONES?

**PARA ACESSAR OS ARQUIVOS DE ÁUDIO:**  
 NO APP RIOEDUCA EM CASA, CLIQUE NO ÍCONE NA BARRA AZUL.  
 NO MATERIAL IMPRESSO, USE O QR CODE QUE ESTARÁ NA ATIVIDADE.  
 NO PORTAL RIOEDUCA, CLIQUE NO LINK QUE ESTARÁ NA ATIVIDADE.

**Rio** EDUCAÇÃO  
 PREFEITURA

Fonte: Material Rioeduca de Inglês 2022 – 1º Semestre

Na sequência do material, na primeira página da Unidade 2, que apresenta a temática “Todas as crianças têm o direito de brincar”, verifica-se que há imagens de escolas com crianças de diferentes nacionalidades brincando. Logo abaixo, há a imagem de uma diversidade de brinquedos, inclusive a pipa e a bola de gude, brinquedos muito populares na periferia do Rio de Janeiro.

Figura 03 – Material Rioeduca de Inglês- 1º ano- Unidade 2

**UNIT 2 - PLAYING IS AS IMPORTANT AS STUDYING!**

EN/PT

IN THE PREVIOUS UNIT WE TALKED ABOUT THE IMPORTANCE OF STUDYING.  
WHAT CAN YOU SEE IN THESE PICTURES?  
IS PLAYING IMPORTANT? WHY?  
WHAT GAMES DO YOU PLAY AT SCHOOL? AND AT HOME?  
WHO DO YOU PLAY WITH?

1. WHAT TOYS CAN YOU FIND IN THESE PICTURES? CIRCLE THEM.

2. CROSS OUT THE WORD "LEGO" IN ONE OF THE PICTURES.

3. LISTEN AND REPEAT.

TOYS

POP IT    TEDDY BEAR    TOY CAR    BALL    DOLL    KITE    BIKE    MARBLES

Rio PREFEITURA EDUCAÇÃO

Fonte: Material Rioeduca de Inglês 2022 – 1º Semestre

Assim, constata-se que o Material Rioeduca de Inglês não centra o ensino de inglês em apenas um país e cultura. Há uma busca em ampliar o alcance cultural e geográfico do discentes ao incluir uma diversidade de países e culturas e ampliar o olhar do aluno do local para o global.

Além disso, analisou-se, no material de Inglês dos Professores, o qual possui as orientações didáticas, se o termo “interculturalidade” estaria presente. Entretanto, a palavra “interculturalidade” não apareceu nenhuma vez nos livros do 1º ao 6º ano. Contudo, analisando o livro, verifica-se que a concepção presente no Material Rioeduca de Inglês corresponde ao interculturalismo que Walsh (2009) qualifica de funcional.

No currículo informal, alguns projetos desenvolvidos na unidade pelos professores de Inglês referem-se a culturas diversas, tanto a brasileira, quanto a de outros países, como a “Feira do Conhecimento”, o “*Family Day*” e o projeto “Alimentação Saudável”. Porém, verifica-se que há muitas atividades interculturais que privilegiam a cultura americana, como as voltadas

para as datas comemorativas: *Valentine's Day*, *Saint Patrick's Day*, *Thanksgiving* e *Halloween*. Percebe-se que nessas atividades há também, predominantemente, uma abordagem intercultural funcional.

Durante a pesquisa, não se observaram atividades que propiciassem o contato direto dos alunos com nativos da língua estudada, como sessões de Skype, visitas de estrangeiros, palestras e intercâmbio. Mas a professora articuladora relatou que, certa vez, fez uma videochamada com uma amiga que mora na Filadélfia, Estados Unidos, para que ela mostrasse um pouco de sua vizinhança. Além disso, ela também fez uma videochamada com um amigo que estava no aeroporto de Atlanta, Estados Unidos, para que os alunos entendessem um pouco a dinâmica em um aeroporto. Ela relata que foram experiências riquíssimas.

As tecnologias de informação e comunicação podem ser usadas, efetivamente, no ensino bilíngue, para auxiliar estudantes no desenvolvimento de perspectivas internacionais, interagindo com pessoas de outras culturas, e, ativamente, envolvendo-os em uma aprendizagem intercultural crítica. Conforme Candau (2020), as tecnologias são artefatos culturais potentes e sedutores. A cultura digital nos desafia a entender, como educadores, formas de aprendizagem múltiplas, suas possibilidades e limites. Estamos, de acordo com a pesquisadora, convidados a penetrar em sua lógica e identificar as possibilidades pedagógicas que podem mobilizar diferentes dinâmicas de ensinar-aprender na perspectiva da construção e novos formatos escolares. Candau (2020) também enfatiza que a familiaridade das crianças e adolescentes com as TICs é cada vez maior. Os alunos e alunas, segundo a autora, manifestam intimidade com este mundo, “navegam” com autonomia e, muitas vezes, nos ensinam.

Entretanto, como pode-se constatar pelos relatos dos professores entrevistados, há um grande número de crianças que não têm acesso a tecnologia, a computadores, a tablets ou celulares. Muitas residem em localidades, no nosso país, que não possuem sequer sinal de internet. Como os alunos da escola pesquisada, que moram em uma comunidade que não tem sinal. Nesse contexto, a escola, principalmente pública, tem um importante papel de disponibilizar equipamentos tecnológicos para os estudantes que vivem em situação de maior vulnerabilidade, para que eles possam ter acesso a cultura digital. Vivemos em uma sociedade em que esse conhecimento é cada vez mais necessário no exercício da cidadania e na inserção no mercado de trabalho. Ter escolas públicas que oportunizem aos alunos o acesso à tecnologia é urgente para diminuir os abismos sociais em nosso país.

A dimensão internacional é entendida como o desenvolvimento da visão dos alunos para respeitar todas as culturas do mundo, reconhecer as suas diferenças e perceber as diversidades. Ela deve fornecer conhecimentos, habilidades e experiências que venham de um estudo

aprofundado, trabalho e colaboração na educação com outros países e com estudantes internacionais. (HUNG, 2002; CHEN, 2003; YEN, 2002 apud HUANG, 2015).

Conforme a concepção da dimensão internacional desta pesquisa, ao analisar o Material Rioeduca de Inglês verifica-se uma abordagem internacional de diversos assuntos por meio de textos e vídeos. Já o Currículo Carioca de Inglês do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, não menciona o termo “internacional” em suas orientações, apesar de sugerir o trabalho com textos internacionais em inglês.

Ademais, o termo internacionalização aparece nas Orientações da Matriz Curricular 2022- Parte Diversificada - Inglês no seguinte trecho: “Os benefícios podem ser vistos em termos de conscientização intercultural, internacionalização, competência linguística, preparação para o estudo e aumento da motivação”. Dessa forma, pode-se constatar que o documento coloca a internacionalização como um benefício, mas não a define, se limita apenas a citar o termo.

## 8.5 Algumas Considerações

A escola pesquisada é pública, faz parte da rede municipal do Rio de Janeiro, é denominada como bilíngue pela SME-RJ. Fica localizada em uma comunidade carente da zona oeste da cidade. Atende um grande número de alunos de famílias que enfrentam dificuldades socioeconômicas, sendo, assim, esses estudantes parte de um grupo minoritário. A unidade escolar tem como objetivo o aprendizado de uma língua de prestígio social, o inglês e a ampliação do olhar local para o global do aluno.

A compreensão sobre bilinguismo da escola não se encontra presente no Projeto Político-Pedagógico disponibilizado pela Coordenação Pedagógica para esta pesquisa. Também não está presente em nenhum outro documento analisado: Currículo Carioca 2020, Matriz Curricular – Parte Diversificada do Programa Bilíngue e Priorização Curricular 2022 de Língua Inglesa.

Observou-se que, durante a parceria com a *Learning Factory*, a unidade caracterizava-se como uma escola bilíngue conforme Garcia (2009), pois as duas línguas, o Português e o Inglês, eram consideradas instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem e a ênfase desse processo não estava apenas nos aspectos linguísticos, com a utilização do livro de Inglês *Zip from Zog*, mas também nos outros conteúdos escolares, como Matemática e Arte, veiculados pelas línguas, por meio do *Magic Minds*. Entretanto, o fim da parceria, a falta de orientações curriculares específicas para as escolas bilíngues, a ausência de um material adequado à proposta, a falta de recursos tecnológicos, didáticos e financeiros fragilizaram o

programa. Assim, constatamos que, atualmente, o que orienta o trabalho da unidade pesquisada é o Currículo Carioca 2020 de Inglês e o Material Rioeduca de Inglês, ambos pensados para atender a demanda de dois tempos semanais das escolas regulares do município do Rio de Janeiro. Ademais, não há nenhum outro material, orientação ou proposta para que a língua seja usada como instrumento de aprendizagem de outros conteúdos do currículo, como, por exemplo, Matemática e Ciências. Nesse contexto, verifica-se que a unidade ensina o Inglês como disciplina, caracterizando-se, assim, no momento da pesquisa, como uma Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

Tanto no Currículo Carioca 2020 de Língua Inglesa quanto no Material Rioeduca de Inglês observa-se a proposta de uma educação linguística para os alunos que desenvolva a competência comunicativa e intercultural, a fim de que os mesmos possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável. Também se verifica que os projetos desenvolvidos na unidade pelos professores de Inglês referem-se a culturas diversas, tanto a brasileira, quanto a de outros países. Assim, a escola apresenta uma dimensão intercultural caracterizada como funcional no currículo formal e informal da disciplina Inglês.

Ademais, constata-se, ao analisar o Material Rioeduca de Inglês, uma abordagem internacional de diversos assuntos por meio de textos e vídeos. Já no Currículo Carioca de Inglês do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, o termo “internacional” não parece nenhuma vez em suas orientações. Contudo, o termo “internacionalização” aparece, nas Orientações da Matriz Curricular 2022 da parte diversificada de língua Inglesa do programa bilíngue, como benefício, mas limita-se apenas a citar o termo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dedicou-se à compreensão da internacionalização curricular em uma escola bilíngue pública, português-inglês, da rede municipal do Rio de Janeiro, expressa no currículo planejado e vivenciado, levando em consideração as contribuições de teóricos que fundamentam o processo de internacionalização curricular, o processo de ensino aprendizagem nas escolas bilíngues e o currículo desenvolvido na unidade pesquisada para atender a esse tipo de ensino.

Tendo em vista a importância da revisão da literatura, no que tange às discussões sobre a problemática da presente pesquisa, fez-se um levantamento dos estudos já existentes. Para tanto, foram realizadas consultas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). As palavras-chave utilizadas no levantamento dialogaram com os principais temas e assuntos dessa pesquisa, a saber: bilíngue, internacionalização curricular e Programa Rio Criança Global. Na busca pelo termo ‘bilíngue’, encontram-se, com maior frequência, trabalhos com foco na educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que se mostrou como uma limitação para a busca pelo termo. Ademais, como o termo é bastante usado na área de Letras e Linguística, a busca abarcou também essas áreas do conhecimento. Esse levantamento bibliográfico evidenciou que pouco se avançou no estudo sobre a ampliação do ensino de língua estrangeiras no Brasil e sobre a internacionalização curricular. Além disso, expressões relacionadas com o tema da educação bilíngue pública e a internacionalização curricular estão em falta nas pesquisas, o que intencionamos complementar com a presente investigação. Dessa forma, com este trabalho, buscou-se trazer contribuições para a compreensão do processo de internacionalização curricular das escolas bilíngues públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, colaborando com os estudos no campo do currículo.

Mediante às pesquisas realizadas, diante do contexto da expansão dessa modalidade de ensino na rede pública, e das propostas de abordarem diferentes culturas nos programas, sendo elas locais, nacionais ou internacionais, refletiu-se sobre as tensões e os desafios em torno da identidade quando ela é convidada a participar do currículo das escolas bilíngues públicas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras. Também se refletiu sobre a presença da modernidade como discurso e como colonialidade no percurso histórico do ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil, até os dias atuais.



Apresentaram-se também as concepções de interculturalidade. A finalidade foi identificar qual a perspectiva de interculturalidade que orienta o desenvolvimento curricular da escola. Além disso, foi feito um levantamento teórico sobre a internacionalização curricular no campo da educação, com o intuito de subsidiar a análise de internacionalização presente no desenvolvimento curricular da unidade pesquisada.

Empregou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, desenvolvendo-se observação, entrevista, aplicação de questionários e análise documental. Examinaram-se os dados de campo, de modo a inferir as teorias subjacentes às práticas curriculares planejadas e desenvolvidas na escola. Cabe, então, explicitar as conclusões obtidas a partir da análise dos dados, foco deste capítulo.

Observa-se que a Prefeitura do Rio apresentou a implementação das escolas bilíngues como um salto de “qualidade” da educação pública. Por isso, o documento prescritivo que lhe dá estatuto legal está atravessado por uma lógica salvacionista, colocando a educação e a elevação da qualidade da aprendizagem “como a condição do desenvolvimento, da redução da pobreza, da empregabilidade, da inserção na sociedade do conhecimento e na economia global”. Porém, nesse contexto, é essencial refletir, conforme Rajagopalan (2013, p. 144), que toda linguagem é notória e indissociavelmente política. Ensinar e aprender uma língua é uma forma de mantê-la viva e enraizá-la como integrante de uma cultura e de se obter influências sobre outras culturas e economias.

Na perspectiva das tensões e desafios em torno da identidade no cenário da escola bilíngue analisada, observou-se a presença de uma diversidade de culturas locais e as relações entre elas. Além disso, verificou-se, nessa unidade, o contato dos estudantes com a cultura de outros países por meio do material didático, músicas, imagens e vídeos utilizados pelos docentes de Inglês. Essas interações, muitas vezes, são marcadas por tensões e conflitos em função das assimetrias de poder que as permeiam, que são fortalecidas pelo imaginário social. Assim, deve-se cuidar para que os valores específicos de cada comunidade cultural, que se encontram em contato, no ambiente escolar, sejam valorizados e respeitados.

Considerando-se a educação bilíngue oferecida pela escola, verifica-se que, atualmente, o que orienta o trabalho da unidade pesquisada é o Currículo Carioca 2020 de Inglês e o Material Rioeduca de Inglês, ambos pensados para atender a demanda de dois tempos semanais das escolas regulares do município do Rio de Janeiro. A complementação é feita por meio do planejamento dos docentes. Ademais, não há nenhum outro material, orientação ou proposta para que a língua seja usada como instrumento de aprendizagem de outros conteúdos do currículo, como, por exemplo, Matemática e Ciências. Dessa forma, os dados sugerem que a

unidade ensina o Inglês como disciplina, caracterizando-se, assim, no momento da pesquisa, como uma Escola com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

Assim, observou-se que não há um currículo específico pensado pela SME-RJ para o ensino de Inglês nas escolas bilíngues. Sugere-se que esse contexto fragiliza o desenvolvimento da proposta bilíngue nas escolas públicas municipais, que devido à ausência de um currículo específico, têm como seu principal norteador curricular, no ensino da língua adicional, os materiais didáticos fornecidos pelo município e um currículo pensado para o ensino de Inglês em escolas regulares.

Quanto a compreensão sobre bilinguismo da unidade escolar, a mesma não se encontra presente no Projeto Político-Pedagógico disponibilizado pela Coordenação Pedagógica para esta pesquisa. Também não está presente em nenhum outro documento analisado. Na concepção de bilinguismo, esta pesquisa entende que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. Dessa forma, o desempenho do sujeito bilíngue é aqui entendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Assim, compreende-se que o sujeito bilíngue está em um terceiro lugar, propenso à permeabilidade das línguas que o constituem e, portanto, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção. (MEGALE, 2019).

Além disso, esta pesquisa entende a internacionalização curricular como o “processo de incorporação de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, bem como nos seus objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliação, na metodologia e em todos os serviços voltados ao curso” (LEASK, 2015, p. 9).

Quanto a dimensão intercultural, tanto no Currículo Carioca 2020 de Língua Inglesa quanto no Material Rioeduca de Inglês, observa-se a proposta de uma educação linguística para os alunos que desenvolva a competência comunicativa e intercultural, a fim de que os mesmos possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável. Também se verifica que os projetos desenvolvidos na unidade pelos professores de Inglês referem-se a culturas diversas, tanto a brasileira, quanto a de outros países. Assim, a escola apresenta uma dimensão intercultural caracterizada como funcional no currículo formal e informal da disciplina Inglês. Conforme Walsh (2009), o interculturalismo funcional visa orientar a diminuir áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

Porém, a reflexão desta pesquisa sobre a dimensão intercultural é orientada por uma visão crítica, que sugere a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. O processo de ensino e aprendizagem, então, deve ser um diálogo entre culturas, em que também se questionem as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais, étnicos-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. (WALSH, 2009).

A dimensão internacional é compreendida como o desenvolvimento da visão dos estudantes para respeitar todas as culturas do mundo, reconhecer as suas diferenças e perceber estas diversidades. Ela deve fornecer conhecimentos, habilidades e experiências que venham de um estudo aprofundado, trabalho e colaboração na educação com outros países e com estudantes internacionais. (HUNG, 2002; CHEN, 2003; YEN, 2002 apud HUANG, 2015).

A partir dessa concepção, observa-se que o termo “internacionalização” aparece, nas Orientações da Matriz Curricular 2022 da parte diversificada de Inglês do programa bilíngue como benefício, mas limita-se apenas a citar o termo. Já no Currículo Carioca de Inglês do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, os termos “internacional” e “internacionalização” não aparecem em suas orientações. Contudo, constatou-se, ao analisar o Material Rioeduca de Inglês, uma abordagem internacional de diversos assuntos por meio de textos e vídeos. Mas não há um trabalho de colaboração com outros países e com estudantes internacionais.

No contexto das escolas bilíngues, as tecnologias de informação e comunicação podem ser usadas, efetivamente, no ensino bilíngue, para auxiliar alunos no desenvolvimento de perspectivas internacionais, interagindo com pessoas de outras culturas, e, ativamente, envolvendo-os em uma aprendizagem intercultural crítica. Entretanto, durante a pesquisa, não se observou atividades que propiciem o contato direto dos alunos com nativos da língua estudada, como sessões de Skype, visitas de estrangeiros, palestras e intercâmbio. Conforme os professores entrevistados, infelizmente, nem todas as salas de aula possuem projetor ou TV, também há falta de computadores e som. Além disso, a internet não é estável. Isso dificulta bastante a inserção dos alunos no universo de trocas interculturais.

Além desses aspectos, analisou-se o oferecimento de formação à equipe escolar, para atender as peculiaridades do programa bilíngue. Segundo os docentes de Inglês, quando o programa bilíngue foi implementado, eles eram acompanhados por um grupo da *Learning Factory*. A empresa sempre oferecia formações e ajudava no direcionamento do trabalho das escolas bilíngues. Contudo, quando a parceria terminou, os professores das escolas bilíngues começaram a trabalhar sem esse auxílio, com a experiência que tinham adquirido anteriormente,

com a assessoria do grupo de língua inglesa da SME. Entretanto, após um período, a SME-RJ passou a oferecer palestras, encontros e cursos para os professores das escolas bilíngues, inclusive, os docentes enfatizaram que todos os professores de Inglês da unidade escolar estavam concluindo um curso on-line no Instituto Singularidades. Eles destacaram que foi o primeiro de uma instituição externa oferecido pela SME após o rompimento com a LF.

Também buscou-se compreender quais eram os pontos fortes do programa no olhar dos professores. Eles relataram que existem vários pontos fortes: o reconhecimento por parte da comunidade, a importância da escola para a localidade; a valorização do programa pelas famílias e alunos, as formações oferecidas pela SME-RJ e, principalmente, a integração, o empenho e a dedicação da equipe como um todo e o apoio da direção.

Quanto aos desafios, são vários os enfrentados pela escola no seu cotidiano, destacam-se entre eles, de acordo com os professores: a falta de material didático e equipamentos, a ausência de um currículo específico para as escolas bilíngues, a falta de continuidade do projeto nos anos finais (escolas bilíngues em áreas estratégicas do 7º ao 9º ano para receber as crianças dos anos anteriores que foram do projeto); ausência de um projeto estruturado de formação continuada, pouca troca de experiência entre os docentes das escolas bilíngues. Na percepção da coordenação pedagógica, o maior obstáculo enfrentado é a falta de uma maior participação ativa dos responsáveis no acompanhamento e desenvolvimento escolar, como um todo. Na visão da diretora geral um dos grandes desafios enfrentados é a falta de recursos financeiros para atender a toda demanda da escola. Acrescido a isso, existe a preocupação de fazer um programa bilíngue acontecer com manutenção e compra de ferramentas mais tecnológicas. Assim, são necessárias verbas extras para dar suporte a essa proposta de ensino. Entretanto, a escola recebe o mesmo valor que uma escola comum da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, as dificuldades diárias enfrentadas por falta de infraestrutura são muitas: falta papel para cópias; falta projetor ou televisão para usar material multimídia; computadores, som; não há uma internet de qualidade; faltam livros específicos para o programa.

Como a pesquisa foi atravessada pela pandemia do COVID-19, também buscou-se compreender quais foram os principais desafios enfrentados pela escola pesquisada. Na percepção da diretora e dos professores de Inglês, o grande desafio foi manter as crianças conectadas à escola, porque eles, na sua grande maioria, não tinham computador e não tinham internet. Na comunidade próxima a escola, não há sinal de internet. Apenas os alunos que não moravam na comunidade tinham, mas era uma minoria. Além disso, na casa de muitos alunos havia um celular só, que ficava na mão do pai ou da mãe, que muitas vezes saiam para trabalhar e só retornavam à noite. Às vezes, eram seis, sete filhos, que só podiam se conectar à noite.

Sugere-se, assim, de acordo com Candau (2014), que se precisa buscar uma prática pedagógica, por meio do currículo formal e do informal, que possibilite o questionamento das diferenças e desigualdades entre distintos grupos sociais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. A interculturalidade, na perspectiva crítica, ressalta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais.

Recomenda-se uma educação básica que elabore estratégias claras, principalmente no currículo formal e que enfatize o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades, conhecimentos e atitudes. Neles incluem-se a comunicação e o trabalho eficaz entre culturas, a capacidade de pensar globalmente e considerar as questões de uma variedade de perspectivas, a consciência da própria cultura e a capacidade de aplicar padrões e práticas internacionais na disciplina ou área profissional. O objetivo é uma experiência discente que prepare os formandos para viverem e trabalharem, eficientemente, em um mundo em rápida mudança e cada vez mais conectado. Quer-se propiciar, assim, uma educação que motive uma “ação no mundo” – a participação na sociedade local, nacional e global. Esse compromisso deve ser assumido não apenas pelos professores de língua estrangeira, mas sim por toda unidade escolar, independente de um ensino bilíngue ou não.

Também se sugere uma proposta curricular que não centre o ensino de inglês em apenas um país e cultura, pois o inglês deixou de ser uma língua ocidental para se tornar uma língua internacional. Desta forma, o inglês passa a ser usado não apenas por nativos, mas sim pela comunidade mundial. Isso implica que o foco do ensino de inglês como língua estrangeira não deve ser apenas sobre os países e culturas tradicionais, pois esse ensino deve ampliar o alcance cultural e geográfico do discente e incluir outras culturas.

Além dessas considerações, torna-se também oportuno destacar que se observou que a educação bilíngue com uma língua adicional de prestígio vem adquirindo um status que gera um grande aumento do número de escolas que adotam esse modelo de ensino para seu sistema educacional. No entanto, ainda a falta de regulamentação no país para essa modalidade de ensino gera uma insuficiência de cursos de formação de profissionais para atenderem às necessidades dessa proposta. Não há uma concordância visível nas práticas docentes, o que acarreta uma série de implicações para o ensino. Além disso, também há uma diversidade de entendimentos sobre o que é um currículo bilíngue. Assim, esse cenário de ampliação dessas escolas, inclusive no sistema público de ensino, torna urgente pensar em uma regulamentação para essa modalidade.

Apesar do sistema público de educação do município oferecer ensino bilíngue em 25 escolas, buscando atender ao novo contexto global, a oferta dessa modalidade de ensino ainda é muito restrita, acessível apenas a uma mínima parcela de alunos que estudam nessas escolas públicas, e a uma pequena parcela da população que pode pagar por ela. Dessa forma, a educação bilíngue com uma língua adicional de prestígio torna-se de fato um prestígio no país.

Assim, sugere-se a criação de uma legislação para o ensino de línguas estrangeiras que seja eficiente, que faça com que o governo ofereça um ensino de qualidade, com base no qual os discentes aprendam, de fato, uma segunda língua na escola. Que não seja um conhecimento restrito a quem possa pagar, o que aumenta as diferenças sociais no país, diminuindo as oportunidades de inserção do cidadão no mercado de trabalho e de sua participação social como cidadão global.

Ademais, também se destaca que houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil em 09 de julho de 2020. Mas até o presente momento o documento não tinha sido homologado. Mediante a expansão do número de escolas dessa modalidade, tanto na rede pública de ensino quanto na privada, é urgente essa homologação.

Percebe-se também neste estudo uma lacuna sobre os estudos de internacionalização curricular em escolas bilíngues que ensinam uma língua de prestígio no Brasil. Este é o segundo trabalho de pós-graduação, conforme pesquisa em Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a tratar sobre o assunto. Evidencia-se, assim, a necessidade de se desenvolverem mais trabalhos que pesquisem como essa modalidade educacional tem incorporado as dimensões internacional e intercultural ao seu currículo, bem como aos seus objetivos de aprendizagem, atividades de avaliação, metodologia e em todos os serviços voltados ao curso. Espera-se, assim, que um maior inter-relacionamento e uma visão mais ampla sobre a temática.

Também, observa-se que o estudo sobre o currículo de escolas bilíngues no Brasil oferece um campo imenso para investigação. Apenas no final do século XX e na primeira década do século XXI o reconhecimento dos direitos linguísticos de minorias excluídas do acesso a uma educação em sua língua materna possibilitou o surgimento de escolas bilíngues indígenas (a partir da constituição de 1988); de escolas bilíngues de fronteira, implantadas pelo MEC em 2005, e de escolas bilíngues Libras-português, garantidas pelas Leis 10.436/2002, 5.626/2005 e 12.319/2010.

Verificou-se que com a intensificação da procura pelo domínio de uma segunda língua, a partir das últimas décadas do século XX, tem-se ampliado a presença de escolas bilíngues que ensinam uma língua de prestígio na sociedade. Todos esses contextos carecem de pesquisas

que possam aumentar nossa compreensão da educação bilíngue no nível dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo.

Finalizando, alguns questionamentos: uma educação bilíngue seria um privilégio ou um direito? Por que a educação bilíngue ainda é tratada como um privilégio, quando não deveria ser? A aprendizagem do inglês pode ser um instrumento de luta contra a colonização ideológica hegemônica?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUD, F. & SKERRY, S. The Development of Ethnic Attitudes. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 15, p. 3-34, 1984.

ABRAFI. **CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós retorno.** Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 5 maio 2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. **Dialética do esclarecimento**, v. 2, p. 113-156, 1985.

AGUIAR, A. M. S. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias. Socialmente favorecidas.** UFMG: (Tese de doutoramento), 2007.

AGUIAR, A. M. S. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 067-079, jan./abr. 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 6ª edição, 2010.

ALTBACH, Philip G. & KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, 2007, 11:290. Disponível em: <<http://sagepub.com>. Acesso em: 15 set 2016.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ALTBACH, Philip. Why higher education is not a global commodity. **The Chronicle of Higher Education**. USA, v. 47, may, 2001.

\_\_\_\_\_. Globalization and the university: Realities in an unequal world. J.J.F. Forest and P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, vol. 1. **Dordrecht, The Netherlands, Springer**. 121-140. 2006.

APPADURAI, A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

APPLE, Michel W. O currículo oculto e a natureza do conflito. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, p. 125-57, 1982.

APPIAH, K. A. “Entrevista”. **O Globo** – Caderno Prosa, 05/01/2012, p.03

ARNAU, J; COMET. C; SERRA, J. M. and VILA, I. **La Educación Bilingüe**. Barcelona: ICE/Horsori, 1992.

ARONOWITZ, S. *Dead Artists, Live Theories, and Other Cultural Problems*. Routledge, 1994.



BAKER, Colin. Psycho-sociological analysis in language policy. **An introduction to language policy: Theory and method**, p. 210-228, 2006.

BAKER, Colin; JONES, M. Prys. Welsh language education: A strategy for revitalization. **Language revitalization: Policy and planning in Wales**, p. 116-137, 2000.

BAKER, Colin; JONES, Sylvia Prys (Ed.). **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Multilingual Matters, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALL, S. *The Micro-Politics of the School*. London: Methuen, 1997.

BARRETO, Lima. **Triste fim de policarpo quaresma**. Editora Companhia das Letras, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; PENCHEL, Marcus. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEACCO, J.-C. **Languages and Language Repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe**. Strasbourg: Council of Europe. 2005.

BEACCO, J.-C. **Plurilinguisme et Citoyenneté Démocratique**. Obtido a 16 de janeiro de 2007 de <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/beacco.pdf> . 2003

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo**: Ulrich Beck conversa com Johannes Willms. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: UNESP. 2003

BEECH, Jason. Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. IN: COWER, R. & KAZAMIAS, A. (editors). **International Handbook of Comparative Education**, 2009, vol 22. London: Springer.

BEELEN, J. **Internationalising the School Curriculum: International Competences for Teachers**. 2007. Disponível em: < <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/327-332.pdf>> Acesso em: 01 mar 2020

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. London: Springer, 2015. e-Book. Disponível em: <[www.springer.com](http://www.springer.com)>. Acesso em: 01 dez 2020.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development: Language, literacy and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BLACK, H. T., & DUHON, D. L. Assessing the impact of business study abroad programs on cultural awareness and personal development. **Journal of Education for Business**, 2006

BLONDIN, C., et al. Taeschner. Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union. London: CILT, 1999.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979 [1935].

BOCOCK, R. The cultural formations of modern society. In: HALL, S. e GIEBEN, B. (Orgs.). **Formations of modernity**. Cambridge: Polity Press/The Open University, 1995.

BOURDIEU, P. *Classificação, desclassificação, reclassificação*. In: Bourdieu, P. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURN, D. Students as global citizens. In JONES, E. **Internationalization and the Student Voice**, London, Routledge, p. 18-30. 2010

BRANDENBURG, U., & De WIT, H. **The end of internationalization**. *Boston College Newsletter*, 62, 15–17, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017. Versão final homologada. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em 8 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15**, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em 20 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, de 9 de julho de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. BRASIL, 2017b. Disponível em 155 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 8 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436/2002.** Decreto nº 5.626/2005. Disponível em: <<http://www.dicionariolibras.com.br/website/artigo>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 5 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 6 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, art.36, III. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5051,** de 19 de abril de 2004, que promulga a convenção 169 da Organização Internacional do trabalho sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 01 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 01 jun 2016.

BRETON, Jean-Marie Le. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês**. In: RAJAGOPALAN, Kanavilil (org.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

BREWER, E., & LEASK, B. Internationalization of the curriculum. In D. Deardorff, H. de Wit, D. Heyl, & T. Adams (Eds.), **The Sage handbook of international higher education** (pp. 245–266). Thousand Oaks, CA: Sage, 2012

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

BYRAM, M. **From foreign language education to education for intercultural citizenship**. Clevedon: Multilingual Matters. 2008

BYRAM, M. **Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural Education**. Strasbourg: Conselho da Europa. 2009. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/MulticultInterculturalEduc\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/MulticultInterculturalEduc_en.doc).

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANDAUI, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**, p. 33-47, 2020.

CANDAUI, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAUI, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, 2008.

CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CANTUÁRIA, A. L. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo: 1878-1978: A expansão da escolarização. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 39-60, 2004.

CARLSON, D.; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-58, 2000.

CARMEL, S. et al. Multiculturalism and Creativity: Effects of Cultural Context, Bicultural Identity, and Ideational Fluency. **Social Psychological and Personality Science**, v. 4, 2013

CASTELLS, M. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura, 3).

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. *D.E.L. T.A.*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999

CAVALLI, M. **Éducation bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste**, Paris: Éditions Didier, 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Internacionalização da educação superior: uma análise dos programas ciências sem fronteiras e licenciaturas internacionais. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ANDES-SINDICATO NACIONAL, 2015, Florianópolis/SC. Anais... Florianópolis: **ANDES**, 2015. p.48-60.

CHIMBUTANE, F. **Rethinking bilingual education in postcolonial contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

CLEGG, Stewart. Theorizing “globalization” sociologically for management. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, Gestão.Org*. Volume 1, nº 1, janeiro/junho de 2003. Disponível em: <<http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

COLLIER, V. & Thomas, W. A eficácia surpreendente do Ensino da Língua dupla para todos”, **Nabe Journal of Research and Practice**, 2004.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 281-302, jan./dez.2012.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo.1999.

CORREDATO, V. D. **O Ensino Bilíngue em São Paulo: práticas de imersão em um contexto monolíngue**. Monografia (especialização). Anhanguera Educacional, 2010.

COSTA, Patrícia Helena da Silva. **ZIP FROM ZOG NO ACELERA BRASIL: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de Inglês em um programa de aceleração de aprendizagem**. 2015. 168p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: Idem, org. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

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

COYLE, D; HOOD, P. & MARSH, D. **CLIL: Content and language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010

CRONQUIST, K; FISZBEIN, A. **English Language Learning in Latin America**. The dialogue, September 2017.

CROWTHER, P., JORIS, M., OTTEN, M., NILSSON, B., TEEKENS, H., & WACHTER, B. **Internationalisation at home: A position paper**. Amsterdam: EAIE, 2001.

DA SILVA COSTA, Patrícia Helena. **Desenvolvendo letramento crítico em aulas de Inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de Inglês como língua estrangeira para crianças**. *Raído*, v. 14, n. 36, p. 233-251, 2020.

DAVID, A. M. F. *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo. 2007.

DE SOUZA PINTO, Júlio Roberto; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

DE WIT, H., & BEELEN, J. (2014, May 2). **Reading between the lines: Global internationalization survey**. *University World News* (318). Disponível em: <[www.universityworldnews.com](http://www.universityworldnews.com)>. Acesso em: 01 dez 2016.

DE WIT, Hans. **Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions**. *International Higher Education*, n. 64, Summer, 2011. p. 6-7.

\_\_\_\_\_. Reconsidering the Concept of Internationalization. In: **Autoria. International Higher Education**. Boston. December, 2013.

DIDRIKSSON, Axel. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe**, 2005.

DIDRIKSSON, Axel; GAZZOLA, Ana Lúcia. Prefácio. In: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008

DOBSON, A; PÉRE MURILLO, M; JOHNSTONE, R. **Bilingual Education Project Spain Evaluation Report**. Spain: British Council, Gobierno de España, 2010.

DOU - Diário Oficial da União. **Ato do Presidente da mesa do Congresso Nacional Nº 42, 2020**. Brasília, Congresso Nacional, em 27 de maio de 2020. Disponível na URL: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ato-do-presidente-da-mesa-do-congresso-nacional-n-42-de-2020-258914904>. Acesso em: 29 maio 2020.

Egron-Polak, E., & Hudson, R. **IAU 3rd Global Survey Report: Internationalisation of higher education: Global trends, regional perspectives**. Paris, France: International Association of Universities. 2010

EGRON-POLAK, E., & HUDSON, R. **Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values**. Paris: IAU, 2014

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Constituição dos Estados Unidos da América**, 1787. Disponível em <http://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/Constitution.html>. Acesso em 5 de agosto de 2017.

FELIPE, Tanya Amara. **Por uma proposta de educação bilíngue**. Rio de Janeiro: Setembro, 1992.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999

FERRO, Gláucia d'Olim Marote. **A formação do professor de Inglês: trajetória da prática de ensino de Inglês na Universidade de São Paulo**. 1998. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FISHMAN, J.; LOVAS, J. **Bilingual education in sociolinguistic perspectiva**. TESOL Quarterly, v. 4, p. 215-223, 1970.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 89-106, 2014.

FONSECA, Aline Miranda. **Agenda da Política e Gestão das Escolas Experimentais Bilíngues Português-Inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro**. 2018. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FONSECA. Aline Miranda. **Agenda da Política e Gestão das Escolas Experimentais Bilíngues Português-Inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FORMOSO, Daniele de Paula. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. (Org.) **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. 133 p.

FORTES, L. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies and globalizing circumstances. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **Routledge**, v. 20, 5. ed., p. 574-583, 2015. DOI: 10.1080/13670050.2015.1103207

FREEMAN, R. D. **Bilingual education and social change**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130.

GADRIOT-RENARD, Hélène. **O inglês: língua franca das instituições internacionais**. In: RAJAGOPALAN, Kanavilil (org.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

GARCÍA, O.; BAKER, C. **Policy and practice in bilingual/ education**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1995.

GARCÍA, E. **Education of linguistic/y and culturally diverse students: effective instructional practices**. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1991.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. United Kingdom: Willey-Blackwell, 2009.

GAZZOTI, Daniele. **Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue**. 2011. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GENESEE, F. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publishers, 1987.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GOODMAN, Jesse. Reflexão e formação de professores: estudo de caso e análise teórica. **Intercâmbio**, 1984.

GOODSON, I. *The making of curriculum: Collected essays*. London, UK: **Falmer**. 1995

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, H. L. (org.). **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOUGH, Noel. *Thinking globally in environmental education: implications for internationalizing curriculum inquiry*. In: PINAR, W. P. (Ed.). **International handbook of curriculum research**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.



GOUGH, Noel. Locating Curriculum Studies in the Global Village. **Journal of Curriculum Studies**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 329-342, 2000.

GRANT, C. A. & KHURSHID, A. “Educação multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas”. In: COWEN, R. KAZAMIAS, A. M. & ULTERHALTER, E. (orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Vol. 1. Brasília: Unesco/Capes, 2012

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press. 1982.

HAESBAERT, Rogério. Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo. In: HAESBAERT, Rogério (Org.). **Globalização e fragmentação do mundo contemporâneo**. Niterói: EdUFF, 2001

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. Some grammatical problems in scientific English. In M. Halliday and J. Martin (eds) **Writing Science** (pp. 69–85). Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993

HALLIDAY, Michael A. K. **Learning how to mean: explorations in the development of language**. London, Arnold, 1973, 164 p.

HAMERS, Josiani F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 324 p.

HARMERS, J. e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977

HUANG, W. International Education and Global Education of High Schools in Taiwan. **The Asian Conference on Education & International Development**. 2015. Disponível em: <[http://papers.iafor.org/papers/aceid2015/ACEID2015\\_08695.pdf](http://papers.iafor.org/papers/aceid2015/ACEID2015_08695.pdf)>. Acesso em: 01 mai 2016.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: From concept to action**. NAFSA: Association of International Educators, Washington, 2011

IANCO-WORRALL, A. Bilingualism and cognitive development. **Child Development**, n. 43, 1390- 1400, 1972.

IBGE (**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>. Acesso em 9 de outubro de 2020.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. **Affirming academic values in internationalization of higher education: A call for action**. Paris: IAU, 2012.

JONES, E. Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. **Public Money and Management**, 33(2), 95–104, 2013 b.

JONES, E. Internationalization and student learning outcomes. In H. De Wit (Ed.), **An introduction to higher education internationalization** (pp. 107–116). Milan: Vita e Pensiero, 2013a.

JONES, E., & KILLICK, D. Graduate attributes and the internationalized curriculum: Embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. **Journal of Studies in International Education**, 2013, 165–182.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico–farinhas do mesmo saco. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 69-90, 2013.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, 2004, 8:5. Disponível em: <http://joc.sagepub.com/content/10/2.toc>>. Acesso em: 15 set 2016

\_\_\_\_\_. **Higher education in turmoil: The changing world of internationalization**. Sense Publ., 2008.

\_\_\_\_\_. The Internationalization of Higher Education: complexities and realities. In: TERREFA, Damtew; KNIGHT, Jane. **Higher education in Africa: the international dimension**. Massachusetts, USA: **Boston College**, 2008.

\_\_\_\_\_. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative & International Education**, v. 7. n. 1. 2012.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, Hans (Ed.). **Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

KRAMSCH, C. In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, vol. 6, nº 2, pp. 275-285, 2002

\_\_\_\_\_. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.

KREUTZ, L. **A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino**. In: MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e Imigração Alemã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

LAMBERT, R. Problems and processes in US foreign language planning. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 532, 1994. p. 47-58.

LEASK, B. Using formal and informal curriculum to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 2009, 205–221.

LEASK, Betty. Internationalization the Curriculum in the Disciplines – Imagining New Possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 2013, 103–118

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. Routledge, 2015.

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

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa** / Associação dos Professores de Língua inglesa do Estado de São Paulo, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em 01 jul 2016.

LOPES, Cristina Fernandes; ANDRADE, Antônio. Discurso e políticas de ensino de línguas estrangeiras: uma análise do Programa Rio Criança Global. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, pág. 191-208, 2018.

LOPES, Marina. **Diretrizes aprovadas pelo CNE determinam que escolas bilíngues precisam seguir parâmetros nacionais, incluindo carga horária, formação de professores e avaliação de resultados**. 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/em-alta-escolas-bilingues-devem-ganhar-novas-regras-de-atuacao/#:~:text=%E2%80%99CN%C3%A3o%20tem%20como%20ser%20muito,diziam%20bil%C3%ADngues%E2%80%9D%2C%20diz%20Siqueira>> Acesso em: 15 out de 2021.

LÜDKE, H. A. L. M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. São Paulo: EPV. 2013.

MACEDO, E. F. de; MOREIRA, A. F. B. Currículo, identidade e diferença. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, p. 11-33, 2002.

MACIEL, R. D.; DANTAS, R.V.T. **Multiculturalismo (s), Interculturalidade e Educação**. Departamento de Educação. PUC-RJ. 2013. Disponível em: < <http://www.puc-rio.br/>

ensinopesq/ ccpg /pibic /relatorio\_resumo 2013 / relatórios \_ pdf / ctch / EDU / EDU-Renata%20Domingues%20Maciel-Mais.pdf > Aceso em 10 maio 2016

MACKEY, W. F. A typology of bilingual education. In: ALLEN, H. B.; CAMPBELL, R. N. (Eds.). *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill, 1972. p. 414-433.

MACKEY, W. F. Free Language Alternation in School. In: MACKEY, W. F.; ANDERSSON, T. (Eds.). *Bilingualism in early childhood*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1977. p. 333-348.

MACKEY, W. The description of bilinguismo. In FISHMAN, J. A. **Readings in the sociology of language**. 3ed. The Hague: Mouton, 1972.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 1-7, 1967.

MARIZ, Luiz Alberto da Costa; ANDRADE, Jackeline Amantino. Globalização e Institucionalização: contribuições para análise no contexto brasileiro. In: *X Colóquio Internacional sobre Poder Local*, 2006, Salvador: CIAGS, 2006. v. 1.

MARSH, D. & LANGÉ, G. **Using Languages to Learn and Learning to Use Languages**. TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan. 2000

MARGINSON, Simon. Após a globalização: políticas emergentes de educação. **Revista de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 1, pág. 19-31, 1999.

MARGINSON, Simon. **Mercados no ensino superior: Concorrência nacional e global**. Universidade Monash, 2003.

MASSCHELEIN, J. Educating the gaze: the idea of a poor pedagogy. **Ethics and Education**, vol. 5, n. 1, p. 43-53, 2010.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte, MG: UFMG. 2001.

MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, p. 90-103, 2009.

MEGALE, A. H. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

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

MEGALE, Antonieta. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. **O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”**. 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 316 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004.

MENDES, E. **Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural**. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008

MESTENHAUSER, Josef A.; ELLINGBOE, Brenda J. **Reformando o Currículo do Ensino Superior. Internacionalização do Campus. American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education**. Oryx Press, PO Box 33889, Phoenix, AZ 85067-3889, 1998.

MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolas de Fronteira**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MOK, Ka Ho. Em busca da internacionalização das universidades na Ásia: reflexões críticas. **Revista de estudos em educação internacional**, v. 11, n. 3-4, pág. 433-454, 2007.

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

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Identidades, saberes e práticas. *Educação e filosofia*, v. 20, n. 40, p. 137-157, 2006.

MOREIRA, Antonio F. B.; RAMOS, Rosane K. Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo. In: **Currículo, Globalização e Cosmopolitismo: Diálogos entre o Local e o Global**. Porugal: De Fato Editores, 2015

MOREIRA, Antonio Flavio B. **O atual processo de internacionalização do campo: estratégias e desafios**. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 37, p. 45-61, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.367-382, 2009

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, n. 28, pp. 107-124, 2006.

MOURA, Selma de Assis, Educação Bilíngue no Brasil: cenários e desafios. In: CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit; MOURA, Selma de Assis. **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. 2009. 141p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MTHEMBU, Thandwa. Criar um nicho de internacionalização para instituições de ensino superior (sul) africanas. **Revista de Estudos em Educação Internacional**, v. 8, n. 3, pág. 282-296, 2004.

NAIDITCH, Fernando. Educação bilíngue e multiculturalismo: o exemplo americano. **Educação**. Porto Alegre/ RS, v. 30, n.1, p. 133-147, jan. / abr. 2007

NASEEM, M. A. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 23-36, jan./dez.2012.

OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISMO. **Carta Europeia do Plurilinguismo. Observatoire Européen du Plurilinguisme**. 2009. Disponível em: [http://www.observatoire-plurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=332&Itemid=88888896](http://www.observatoire-plurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=332&Itemid=88888896)

OLIVEIRA, Luiz Eduardo e CORRÊA, Lêda. “A Importância do Catecismo no Processo de Escolarização”. **Interdisciplinar**, v.2, n.2, pp. 37-53. Itabaina, 2009. Disponível em: [http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_2Pg\\_37\\_53.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_2Pg_37_53.pdf). Acesso em 12 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: Edufal, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; SANTANA, Marcle Vanessa Menezes; PEREIRA, Dyego Anderson Silva; Paixão, Fábio Wesley Santos. A Legislação Pombalina e o Ensino de Línguas no Brasil. In OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: Edufal, 2010.

OONK, Henk; MASLOWSKI, Ralf; VAN DER WERF, Greetje. **Internacionalização no ensino secundário na Europa: Uma orientação europeia e internacional nas políticas, teorias e investigação das escolas**. IAP, 2011.

PACHECO, J. A. e PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 371-398, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Associações e disseminação do conhecimento. In: Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro Brasileiros.** Santo Tirso/Portugal: Facto Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Estudos curriculares, gênese e consolidação em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 38, 151-168, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araujo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Revista Estudos Históricos**, v. 25, n. 50, p. 291-311, 2012.

PIANTÁ, Patrícia B. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil.** 2011. 102 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grand do Sul, 2011

PINAR, William F. *Curriculum theory since crisis, reconceptualization, internationalization*, 2006. Disponível em: < [http://wp.vcu.edu/hhughesdecatur/files/2013/01/Pinar\\_Curriculum-since-1950.pdf](http://wp.vcu.edu/hhughesdecatur/files/2013/01/Pinar_Curriculum-since-1950.pdf)> Acesso em: 12 set 2015.

\_\_\_\_\_. *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service.* Nova Iorque: Routledge, 2009

POPKEWITZ, T. & FENDLER, L. (Ed.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics.* New York: Routledge, 1999.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica. **Poder e conhecimento em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

PRESSE, France. **Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19.** Publicado 18 mar. 2020. Disponível na URL: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metadedos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Review of Language and Politics by John Joseph.** In: Applied Linguistics, vol. 28, p. 330-333. 2013

RAMOS, Rosane Karl. **O Processo de Internacionalização na Formação Continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores-PDPP.** 2018. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

REVISTA NOVA ESCOLA, Edição especial - **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Fácil de entender /2001.

RHOADS, Robert A.; SZELÉNYI, Katalin. **Cidadania global e universidade: Avançando a vida social e as relações em um mundo interdependente**. Imprensa da Universidade de Stanford, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2011. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374742>>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009**. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXIII, Nº138, 07 de out. de 2009, p. 5.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: núcleo curricular básico**. Rio de Janeiro: Rede Municipal, 1996.

RIOEDUCA. **Carta aos professores**. 2010. Disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/ESUBE/Carta%20aos%20Professores.pdf>. Acesso em 10 dez. 2019.

RIZVI, F. e LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. New York: Routledge, 2010.

RIZVI, F. Internationalization of curriculum: A critical perspective. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), **The Sage handbook of research in international education** (pp. 390– 403). London: Sage, 2007.

RIZVI, Fazal. Virtudes epistêmicas e aprendizagem cosmopolita. **Teias**, v. 11, n. 22, p. 165-186, 2010.

RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de Inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2005. 172 p. + anexos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUHANI, Sepideh; KISHUN, Roshen. Introdução: Internacionalização do ensino superior na África do Sul. **Revista de estudos em educação internacional**, v. 8, n. 3, pág. 235-243, 2004.

RUSSO, Kelly. Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 43, n. 149, p. 614-641, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. IN: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na Contemporaneidade incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012



SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23ed. Rio de Janeiro, 2013

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. **Currículo Carioca 2020** - Língua Inglesa. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-did%C3%A1tico/15476-curr%C3%ADculo-carioca-2020>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Programa Dupla Escola**. Publicado em: 10/09/2012. Disponível em: <<http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687140>>. Acesso em: 26 set.2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Programa Rio Criança Global. Publicado em: 17/03/2016. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, I. A. Inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Petrópolis/RJ, nº. 11, jun. 2013

SILVA, T. A produção da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed. Editora Vozes, 2014.

SILVA, Vanessa Cristina da. O ensino de línguas Brasil/Europa (1500-1930). **História do Ensino de Línguas no Brasil (Helb)**. Brasília, 2014.

SMOLICZ, J. *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: The Curriculum Development Centre, 1979.

SOARES, Erica Maura Dias Martins. **Interação em sala de aula bilíngue (Inglês/Português): fatores linguísticos e extra-linguísticos**. 2004. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SOUDIEN, Crain. Dentro, mas abaixo: o quebra-cabeça da educação na ordem global. In: **Manual Internacional de Globalização, Educação e Pesquisa Política**. Springer, Dordrecht, 2005. p. 501-516.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e o livro didático. In: **Contexturas 3- ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: APLIESP, 1996.

SPRING, J. **Globalization of Education: an introduction**, 2nd Edition. New York, NY: Routledge, 2014.

TAJFEL, H. Social identity and intergroup behavior. In: *Social Science Information* 13, p. 65-93, 1974.

TAYLOR, C. *Imaginários sociais modernos*. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2010.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, n.48, p 5-46, 2004.

THIESEN, Juarez da Silva. Quem Girou as Chaves da Internacionalização dos Currículos na Educação Básica?. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

TILIO, R. **A Representação do mundo no livro didático de Inglês: Uma abordagem Sócio-Discursiva**, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/7167>

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui; DA SILVA, Crislaine Patricia. A Expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista GeoPantanal*, v. 9, n. 17, p. 33-46, 2014.

VADE MECUM DO COVID-19. Leis e Portarias. Brasil, 27 de abril de 2020.

VAN DER WENDE, Marijk. Missing Links. In KALVEMARK, T. & VAN DER WENDE, M. **National Policies for the Internatialisatation of Higher Education in Europe**, National Agency for Higher Education. Stockholm, 1997.

VAN GAALEN, A., HOBBS, H. J., ROODENBURG, S., & GIELESEN, R. **Studenten internationalizeren in eigen land; Nederlands instellingsbeleid** (Students internationalizing in their own country; Dutch university policies). The Hague: Nuffic. 2014

VASCONCELOS, Eduardo. *Follow up chat sobre escolas bilíngues e internacionais: entrevista com o Prof. Eduardo Vasconcelos*. [19 de maio, 2015]. Rio de Janeiro. Brazil's English Language Teachers. Entrevista concedida a BRELT. Disponível em: <<https://breltchat.wordpress.com/category/bilinguismo/>> Acesso em: 01 nov 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papyrus Editora, 2005.

VARELA, Bartolomeu Lopes. O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do conhecimento universal: o caso da universidade de cabo verde. In: **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros**. Santo Tirso/Portugal: Facto Editores, 2015.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; VIEIRA, Eurípedes Falcão; DA COSTA KNOPP, Glauco. Espaço global: território, Cultura e identidade. *Revista Administração em Diálogo-RAD*, v. 12, n. 2, 2010.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas”. **XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle**. Florianópolis: UFSC, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WEI, L. **The Bilingual Reader**. London: Routledge. Revised 2006 as The Bilingual Reader 2000.

WEXLER, P. *et al.* **Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School**. London: Falmer Press, 1992.

WHITTY, Geoff. Curriculum research and curricular politics. **British Journal of Sociology of Education**, v. 8, n. 2, p. 109-117, 1987.

WHITSED, C., & GREEN, W. **Internationalization begins with the curriculum**. University World News (256), 2013. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**> Acesso em: 01 dez 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed. Editora Vozes, 2014.

ZAMBERLAM, Jurandir et al. **Os estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior**. Porto Alegre: Solidus, 2009. 140p.

ZELEZA, Paul T. **Internacionalização no ensino superior: oportunidades e desafios para o projeto do conhecimento no sul global**. 2012.

ZOTTI, S.A. Currículo. In: LOMBARDI, C.; SAVIANE, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm)> Acesso em: 01 nov 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Escolas Bilíngues Públicas Municipais: um estudo sobre a dimensão internacional e intercultural curricular”. Nesta pesquisa, pretendemos compreender como a dimensão internacional e intercultural é planejada e vivenciada no currículo de uma escola bilíngue pública – Português/Inglês- da educação básica do sistema de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a) Entrevista; b) Observação das práticas docentes dos professores(as) de Inglês do Ensino Fundamental I; c) Levantamento, na unidade escolar, dos documentos necessários para uma melhor compreensão do currículo escolar: Matriz Curricular, Orientações Curriculares, Projeto Político Pedagógico, projetos educacionais elaborados pelos docentes e/ou orientador (es) pedagógico (s), planos de aula de língua inglesa e material didático utilizado nas aulas de Inglês. Os discursos produzidos na entrevista serão registrados em gravador de mídia digital (MP3) e as observações da prática na Unidade Escolar serão registradas no caderno de campo para subsidiar as análises dos eventos de pesquisa. Os riscos da pesquisa constituem-se como mínimos, isto é, poderá haver leve desconforto durante a observação de suas aulas ou no decorrer da Entrevista. Diretamente, a pesquisa não traz benefícios individuais aos participantes, entretanto, contribuirá para olharmos à prática docente perpassada por saberes docentes em articulação com os saberes discentes, compreendendo que tanto o professor quanto os alunos não estão passivamente dentro da escola, ela é local de formação, experiências e conhecimentos. Os benefícios só poderão ser certificados na conclusão da pesquisa. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a). O(A) pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar essa pesquisa.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O(A) pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Escolas Bilíngues Públicas Municipais: um estudo sobre a dimensão internacional, intercultural e global curricular”, de maneira clara e detalhada tendo esclarecido minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

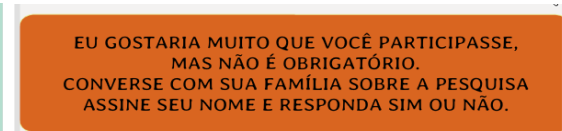
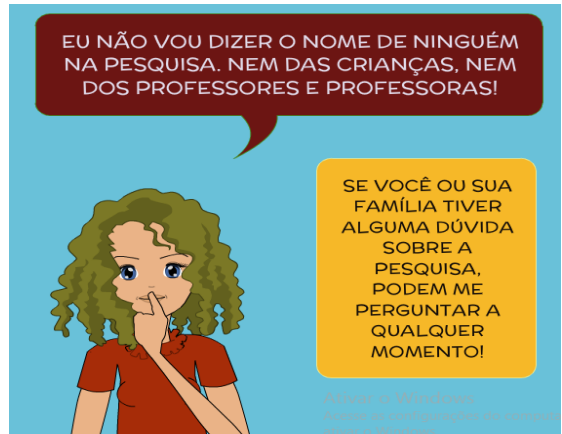
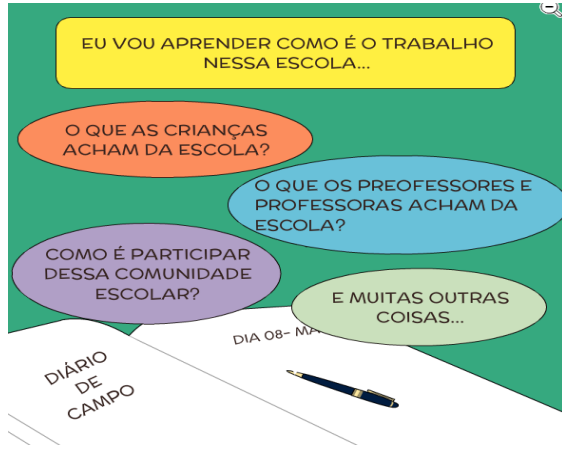
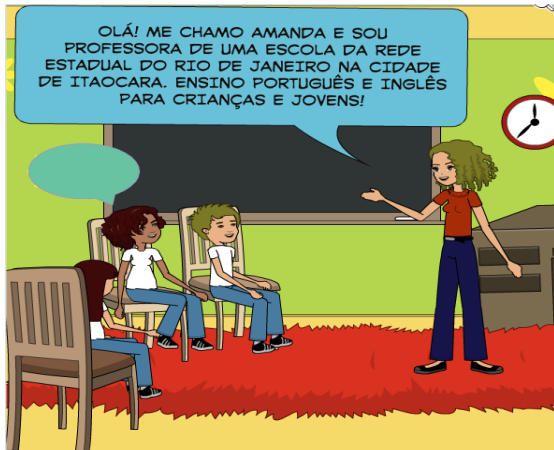
Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

**Nome do Pesquisador(a) Responsável:** Amanda Cristine Corrêa Lopes Bitencourt – Avenida Pasteur, 250, Palácio Universitário, 2º Andar – Campus Praia Vermelha – Rio de Janeiro – CEP: 22290-240. E-mail: amandacristinebitencourt@ufrj.br – Telefone: (22) 99838-5682

### APÊNDICE B – Termo de Assentimento



VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA DA AMANDA?

SIM  NÃO

SEU NOME:

NÃO ESQUEÇA DE TRAZER DE VOLTA ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ENTREGAR NA ESCOLA.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista destinado à diretora

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO À DIRETORA**

Caro(a) Diretor(a):

A presente entrevista integra uma pesquisa que busca compreender como a dimensão internacional e intercultural é planejada e vivenciada em uma escola bilíngue Português-Inglês municipal. A pesquisa é vinculada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço, desde já, sua participação e contribuição na coleta de dados da presente pesquisa.

1. Qual a sua faixa etária?

- ( ) Até 25 anos                      ( ) De 26 a 35 anos                      ( ) De 36 a 45 anos  
( ) De 46 a 55 anos                      ( ) Acima de 56 anos

2. Qual a sua formação acadêmica e ano de conclusão?

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>ÁREA</b>
Doutorado		
Mestrado		
Especialização		
Graduação		
Outro		

3. Você já lecionou? Se sim, por quanto tempo?

4. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro?

5. Há quanto tempo é diretora nesta Escola?

6. Já trabalhou, anteriormente, em uma escola bilíngue? Se sim, qual a função que exercia?

7. Qual foi a motivação de fundar escolas bilíngues na rede pública do município do Rio de Janeiro?

8. Quando o programa foi criado, havia professores capacitados na rede em número suficiente para trabalhar nas escolas bilíngues? Se não, como foi feita essa formação?

9. Já participou de alguma formação (curso, seminário, palestra, oficina, simpósio, etc.) direcionada à gestão de uma escola bilíngue? Quais?

10. Você participou da elaboração do currículo desta unidade escolar? Se sim, de que forma participou e contribuiu com a essa elaboração?

11. Quando esta unidade se tornou bilíngue, como foi a reestruturação da rotina escolar?
12. Como os funcionários receberam a notícia de que a escola se tornaria bilíngue?
13. E os alunos, como receberam a notícia da implementação do programa?
14. Como tem sido a recepção do programa pela comunidade?
15. A escola possui alguma parceria que favorece a troca intercultural?
16. A escola pública bilíngue é mais cara que uma escola pública monolíngue? Como manter essas escolas?
17. Falando sobre a sua escola especificamente, qual você diria é o grande ponto forte?
18. Quais são os maiores obstáculos enfrentados por você na gestão desta escola bilíngue?
19. Após seis anos de implantação do projeto, houve melhora nos resultados obtidos?



APÊNDICE D – Roteiro de entrevista destinado ao Coordenador (a) Pedagógico (a)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AO COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A)**

Caro(a) Coordenador(a) Pedagógico(a):

A presente entrevista integra uma pesquisa que busca compreender como a dimensão internacional e intercultural é planejada e vivenciada em uma escola bilíngue Português- Inglês municipal. A pesquisa é vinculada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço, desde já, sua participação e contribuição na coleta de dados da presente pesquisa.

01. Qual a sua faixa etária?

- ( ) Até 25 anos                      ( ) De 26 a 35 anos                      ( ) De 36 a 45 anos  
 ( ) De 46 a 55 anos                      ( ) Acima de 56 anos

02. Qual a sua formação acadêmica e ano de conclusão?

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>ÁREA</b>
Doutorado		
Mestrado		
Especialização		
Graduação		
Outro		

03. Você já lecionou? Se sim, por quanto tempo?

04. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro?

05. Há quanto tempo é orientadora pedagógica do CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda?

06. Já trabalhou, anteriormente, em uma escola bilíngue? Se sim, qual a função que exercia?

07. Já participou de alguma formação (curso, seminário, palestra, oficina, simpósio, etc.) direcionada à orientação pedagógica de uma escola bilíngue? Quais?

08. Você participou da elaboração do currículo desta unidade escolar? Se sim, de que forma participou e contribuiu com a essa elaboração?
09. Qual a filosofia pedagógica desta escola?
10. Quando esta unidade se tornou bilíngue, como foi a reestruturação da rotina escolar do ponto de vista pedagógico?
11. O programa bilíngue possui uma carga horária maior. Isso provoca de alguma forma a evasão escolar?
12. Quais as características socioeconômicas e socioculturais dos discentes atendidos pelo programa?
13. Quais são os projetos desenvolvidos na escola que buscam favorecer o ensino e a aprendizagem do Inglês?
14. Falando sobre a sua escola especificamente, qual você diria é o grande ponto forte?
15. Quais são os maiores obstáculos enfrentados pela orientação pedagógica desta escola bilíngue?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista destinado ao Professor (a) Articulador (a)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AO PROFESSOR ARTICULADOR**

Caro(a) Professor(a) Articulador(a):

A presente entrevista integra uma pesquisa que busca compreender como a dimensão internacional e intercultural é planejada e vivenciada em uma escola bilíngue Português-Inglês municipal. A pesquisa é vinculada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço, desde já, sua participação e contribuição na coleta de dados da presente pesquisa.

01. Qual a sua faixa etária?

- ( ) Até 25 anos                      ( ) De 26 a 35 anos                      ( ) De 36 a 45 anos  
( ) De 46 a 55 anos                      ( ) Acima de 56 anos

02. Qual a sua formação acadêmica e ano de conclusão?

FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	ÁREA
Doutorado		
Mestrado		
Especialização		
Graduação		
Outro		

03. Há quanto tempo é professor?

- ( ) Menos de 5 anos    ( ) De 6 a 10 anos    ( ) De 11 a 15 anos  
( ) De 16 a 20 anos    ( ) De 21 a 25 anos    ( ) Mais de 26 anos

04. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro?

05. Em quais turmas leciona nesta escola?

- ( ) 1º ano    ( ) 2º ano    ( ) 3º ano    ( ) 4ºano    ( ) 5º ano    ( ) 6º ano

06. Há quanto tempo é professor(a) articulador(a) do CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda?

07. Já trabalhou, anteriormente, em uma escola bilíngue? Se sim, qual a função que exercia?

08. Já participou de alguma formação (curso, seminário, palestra, oficina, simpósio, etc.) direcionada à função de intermediação entre a direção e Coordenação Pedagógica e os professores de Inglês de uma escola bilíngue? Quais?
09. Você participou da elaboração do currículo desta unidade escolar? Se sim, de que forma participou e contribuiu com a essa elaboração?
10. Qual a filosofia pedagógica desta escola para o ensino de língua inglesa?
11. Quais são os projetos desenvolvidos pelos professores de Inglês que buscam favorecer o ensino e a aprendizagem da segunda língua, além das trocas interculturais?
12. O que é enfatizado no desenvolvimento da proposta do ensino de Inglês: o local, o nacional ou o global? Por quê?
13. Como o planejamento escolar contribui para a prática docente e o desenvolvimento da proposta curricular?
14. A tecnologia de informação e comunicação (TIC) constitui um importante instrumento pedagógico, que possibilita, por meio da rede, a troca intercultural. Sendo assim, de que forma a TIC está presente e contribui com desenvolvimento deste currículo bilíngue?
15. Os alunos conseguem acompanhar o conteúdo, as atividades previstas, ou seja, como você percebe o rendimento deles?
16. Entre 2014 e 2017 vocês usavam o material fornecido pela *Learning Factory*. A partir de 2018, vocês passaram a elaborar o material utilizado nas aulas seguindo orientações curriculares. Houve vantagens ou desvantagens com essa mudança?
17. Os alunos estão concluindo o curso tendo alcançado a proficiência na língua inglesa que se esperava ao elaborar o programa? Como vocês fazem essa avaliação?
18. Falando sobre esta escola especificamente, qual você diria é o grande ponto forte?
19. Quais as maiores fragilidades do programa?
20. E qual seria o maior desafio enfrentado pelo professor (a) articulador (a) nesta escola bilíngue?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista destinado aos Professores de Inglês

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES DE INGLÊS**

Caro(a) Professor(a):

A presente entrevista integra uma pesquisa que busca compreender como a dimensão internacional e intercultural é planejada e vivenciada em uma escola bilíngue Português-Inglês municipal. A pesquisa é vinculada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço, desde já, sua participação e contribuição na coleta de dados da presente pesquisa.

01. Qual a sua faixa de idade?

- ( ) Até 25 anos            ( ) De 26 a 35 anos            ( ) De 36 a 45 anos  
 ( ) De 46 a 55 anos            ( ) Acima de 56 anos

02. Qual a sua formação acadêmica e ano de conclusão?

FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	ÁREA
Doutorado		
Mestrado		
Especialização		
Graduação		
Outro		

03. Há quanto tempo é professor?

- ( ) Menos de 5 anos    ( ) De 6 a 10 anos    ( ) De 11 a 15 anos  
 ( ) De 16 a 20 anos    ( ) De 21 a 25 anos    ( ) Mais de 26 anos

04. Em quais turmas leciona nesta escola?

- ( ) 1º ano    ( ) 2º ano    ( ) 3º ano    ( ) 4º ano    ( ) 5º ano    ( ) 6º ano

05. Há quanto tempo leciona na Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro?

06. Há quanto tempo leciona no CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda?

07. Já trabalhou, anteriormente, em uma escola bilíngue?

08. Já participou de alguma formação (curso, seminário, palestra, oficina, simpósio, etc.) direcionada ao ensino bilíngue? Quais?
09. Você participou da elaboração do currículo desta unidade escolar? Se sim, de que forma participou e contribuiu com a essa elaboração?
10. O Programa que deu origem as escolas bilíngues no sistema de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro se intitula “Programa Rio Criança Global”. Sendo assim, quais são as ações desenvolvidas nesse currículo que favorecem a ampliação do olhar local para o global do discente?
11. O que é enfatizado no desenvolvimento da proposta de sua disciplina: o local, o nacional ou o global? Por quê?
12. Como o planejamento escolar contribui para a prática docente e o desenvolvimento da proposta curricular?
13. A tecnologia de informação e comunicação (TIC) constitui um importante instrumento pedagógico, que possibilita, por meio da rede, a troca intercultural. Sendo assim, de que forma a TIC está presente e contribui com desenvolvimento deste currículo bilíngue?
14. De que forma a interculturalidade se faz presente na sua prática pedagógica?
15. Como é a recepção do programa pela comunidade?
16. Falando sobre a sua escola especificamente, qual você diria é o grande ponto forte?
17. E qual seria o maior desafio?
18. Os alunos conseguem acompanhar o conteúdo, as atividades previstas, ou seja, como você percebe o rendimento deles?
19. Entre 2014 e 2017 vocês usavam o material fornecido pela *Learning Factory*. A partir de 2018, vocês passaram a elaborar o material utilizado nas aulas seguindo orientações curriculares. Houve vantagens ou desvantagens com essa mudança?
20. Os alunos estão concluindo o curso tendo alcançado a proficiência na língua inglesa que se esperava ao elaborar o programa? Como vocês fazem essa avaliação?

## ANEXOS

## ANEXO A – Sumários do Material Rioeduca do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental

## 1º ano – 1º Semestre

## BLOCO 4 | ALIMENTAÇÃO, CUIDADOS E SAÚDE

ANÁLISE TEXTUAL: "PARLENDAS PARA BRINCAR" .....	66
ANÁLISE LINGÜÍSTICA .....	67
PRODUÇÃO TEXTUAL (PARLENDAS) .....	68
DE OLHO NA LEITURA: "QUAL É O SEU FAVORITO?" .....	69
DEZENAS .....	70
HIGIENE ALIMENTAR .....	72
EXPRESSÕES DE LOCALIZAÇÃO .....	75
COMPARAÇÃO DE MEDIDAS .....	76
OBSERVAÇÃO DO CLIMA .....	78

## BLOCO 5 | OBSERVANDO O MUNDO E APRENDENDO COM ELE

ANÁLISE TEXTUAL: "FORMAS GEOMÉTRICAS: .....	84
SÓLIDOS GEOMÉTRICOS .....	85
PAR E ÍMPAR .....	87
CICLOS DE VIDA .....	89
SEQUÊNCIA NUMÉRICA .....	92
COMPOSIÇÃO DE NÚMEROS .....	93
ANÁLISE LINGÜÍSTICA .....	99
BRINCAR EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS .....	100
PRODUÇÃO DE TEXTO (PESQUISA) .....	102
DE OLHO NA LEITURA: "O SABIÁ" .....	103

## BLOCO 6 | OUVINDO AS HISTÓRIAS DAS PESSOAS

ANÁLISE TEXTUAL: "AS BONECAS DA VÓ MARIA" .....	104
ANÁLISE LINGÜÍSTICA .....	106
PAR E ÍMPAR .....	107
GRÁFICOS .....	108
SISTEMA MONETÁRIO .....	109
PRODUÇÃO DE TEXTO (CARTAZ) .....	111
DE OLHO NA LEITURA: "PRIMEIRA LOJA DEDICADA A BONECAS NEGRAS DO BRASIL" .....	113
SINALIZAÇÃO E PONTOS DE REFERÊNCIA .....	116
DIFERENTES TIPOS DE MATERIAIS .....	118
MAPA MENTAL .....	122

## LÍNGUA INGLESA

## UNIT 1 | WELCOME TO SCHOOL

## TEMA: ACORDOS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

APRESENTAR-SE .....	124
DIZER A PRÓPRIA IDADE .....	126
NOMEAR OS LOCAIS DA ESCOLA .....	127
REFERIR-SE AO SEU LOCAL FAVORITO NA ESCOLA .....	127
FALAR SOBRE O QUE É PERMITIDO FAZER OU NÃO NA ESCOLA .....	129

PEDIR PERMISSÃO PARA ACESSAR OS LOCAIS DA ESCOLA	129
EXPRESSAR POSSE EM RELAÇÃO A OBJETOS ESCOLARES	130
PEDIR OBJETOS EMPRESTADOS	131
REFERIR-SE A SUA COR FAVORITA	132

## UNIT 2 | PLAYING IS AS IMPORTANT AS STUDYING

### TEMA: TODAS AS CRIANÇAS TÊM O DIREITO DE BRINCAR

REFERIR-SE A BRINQUEDOS PARA EXPRESSAR POSSE	134
REFERIR-SE A NÚMEROS PARA EXPRESSAR QUANTIDADE	134
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE: GRANDE E PEQUENO; DURO E MACIO; SUJO E LIMPO; CHEIO E VAZIO	135e 136

FALAR SOBRE SEU BRINQUEDO FAVORITO	137
FALAR SOBRE JOGOS DO SEU CONTEXTO ESCOLAR	137
CONVIDAR OS COLEGAS PARA BRINCAR	138
PEDIR PERMISSÃO PARA BRINCAR	138
EXPRESSAR OPINIÃO (IT'S A PIECE OF CAKE X IT'S DIFFICULT)	139
FALAR SOBRE ESTADOS E SENTIMENTOS	140e 141
EXPRESSAR OPINIÃO (AWESOME / AWFUL)	142
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE VELHO E NOVO	142

## GABARITO

	145
--	-----



## SUMÁRIO 1º ANO

### UNIT 1 – SCHOOL AND FAMILIES: BUILDING RELATIONSHIPS

RECONHECER ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE UM CALENDÁRIO	4
FALAR SOBRE O SEU DIA FAVORITO DA SEMANA	5
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE GRANDE E PEQUENO PARA FALAR SOBRE FAMÍLIAS	6
FALAR SOBRE MEMBROS DA FAMÍLIA	7
EXPRESSAR POSSE EM RELAÇÃO A MEMBROS DA FAMÍLIA	8
REFERIR-SE ÀS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE PESSOAS (TALL X SHORT; THIN X FAT)	9
FALAR SOBRE QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA	10
REFERIR-SE ÀS ATIVIDADES DE LAZER QUE GOSTA DE REALIZAR COM A FAMÍLIA	11
REFERIR-SE A BRINQUEDOS	12
REFERIR-SE A ANIMAIS DE COMPANHIA (PETS)	13
EXPRESSAR POSSE EM RELAÇÃO A ANIMAIS DE COMPANHIA	14
USAR ATRIBUTOS (FAST X SLOW; BIG X SMALL; CORES) PARA REFERIR-SE A ANIMAIS	15 e 16
FALAR SOBRE SEU ANIMAL DE COMPANHIA FAVORITO	15



### UNIT 2 – IT'S FREE TIME!

FALAR SOBRE SEU LOCAL FAVORITO NA CIDADE	18
REFERIR-SE A CONCEITOS DE DISTÂNCIA (FAR FROM X NEAR)	18 e 19
RESPONDER SE UM LOCAL É PERTO OU LONGE DE SUA CASA	19
RESPONDER SE GOSTA OU NÃO DE IR A DETERMINADOS LUGARES	20
REFERIR-SE A MEIOS DE TRANSPORTE	20 e 21
REFERIR-SE A MEIOS DE TRANSPORTE QUE USA PARA IR A DETERMINADOS LUGARES	22 e 23
REFERIR-SE A MEIOS DE TRANSPORTE USANDO ATRIBUTOS (FAST X SLOW)	24
FALAR SOBRE AS ATIVIDADES DE LAZER QUE GOSTA	25 e 26
CLASSIFICAR AS ATIVIDADES DE LAZER QUANTO AO LOCAL ONDE SÃO REALIZADAS (INDOOR X OUTDOOR)	26
REFERIR-SE AO TEMPO	27 e 28
FALAR SOBRE A CONDIÇÃO DE TEMPO FAVORITA	29



## LÍNGUA INGLESA

### UNIT 1 | WHAT KIDS LIKE!

#### TEMA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

APRESENTAR-SE E APRESENTAR UM(A) AMIGO(A)	123-124
DIZER A PRÓPRIA IDADE	125
FALAR SOBRE SENTIMENTOS	126
EXPRESSAR POSSE EM RELAÇÃO A BRINQUEDOS	128
REFERIR-SE A SUA COR FAVORITA	129
USAR ATRIBUTOS PARA REFERIR-SE A BRINQUEDOS (CORES/GRANDE E PEQUENO)	129
FALAR SOBRE REGRAS DA ESCOLA	130
FALAR SOBRE SEU BRINQUEDO OU JOGO FAVORITO	131
FALAR SOBRE O QUE GOSTA OU NÃO GOSTA DE BRINCAR	132

### UNIT 2 | KIDS ALL OVER THE WORLD

#### TEMA: O UNIVERSO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO

FALAR SOBRE O SEU PAÍS DE ORIGEM	134
EXPRESSAR PREFERÊNCIA EM RELAÇÃO A JOGOS E BRINCADEIRAS	135
CONVIDAR OS COLEGAS PARA BRINCAR	136
FALAR SOBRE PARTES DO CORPO HUMANO	137

REFERIR-SE A NÚMEROS PARA EXPRESSAR QUANTIDADE DE PARTES DO CORPO	138
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE IGUAL E DIFERENTE	139
EXPRESSAR OPINIÃO (I THINK IT'S...)	139
REFERIR-SE A ATRIBUTOS DE PESSOAS (COR DO CABELO E DOS OLHOS)	139
FALAR SOBRE MEMBROS DA FAMÍLIA	141
EXPRESSAR POSSE EM RELAÇÃO A MEMBROS DA FAMÍLIA	143
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE GRANDE E PEQUENO PARA FALAR SOBRE FAMÍLIAS	144
REFERIR-SE A ATRIBUTOS DE PESSOAS (JOVEM X NOVO, ALTO X BAIXO)	144

## SUMÁRIO 2º ANO

### UNIT 1 – SCHOOL SWEET SCHOOL

APRESENTAR PESSOAS	05
REFERIR-SE A LOCAIS NA ESCOLA	07
REFERIR-SE A PLACAS DE SINALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	08
FALAR SOBRE SEUS LUGARES FAVORITOS NA ESCOLA	08
REFERIR-SE ÀS REGRAS DA ESCOLA	08
FALAR SOBRE SEU HORÁRIO ESCOLAR	09
REFERIR-SE A MATERIAIS ESCOLARES	10
REFERIR-SE A ATRIBUTOS DE MATERIAIS ESCOLARES (CORES)	11
PEDIR MATERIAL EMPRESTADO A ALGUÉM	11
IDENTIFICAR UM ENCARTE DE MATERIAIS ESCOLARES	12
FALAR SOBRE QUANTIDADES DE MATERIAIS ESCOLARES	13
EXPRESSAR PREFERÊNCIA EM RELAÇÃO A JOGOS E BRINCADEIRAS	14
REFERIR-SE A ALIMENTOS	15
FALAR SOBRE O QUE GOSTA OU NÃO GOSTA DE COMER	16
IDENTIFICAR OS ELEMENTOS BÁSICOS DE UMA RECEITA	17

### UNIT 2 – OUR AFRICAN BACKGROUND

DIZER SE CONHECE ALGUNS LUGARES DO RIO DE JANEIRO	18
FALAR SOBRE MEIOS DE TRANSPORTE QUE USA PARA IR À ESCOLA	19
FALAR SOBRE OS MEIOS DE TRANSPORTE QUE POLUEM E QUE NÃO POLUEM O AR	20
LER UM MAPA IDENTIFICANDO ALGUNS PONTOS PRINCIPAIS	20
IDENTIFICAR NÚMEROS EM DIFERENTES LOCAIS	21
EXPRESSAR QUANTIDADES	23
USAR LÉXICO ESPECÍFICO AO SE REFERIR A OPERAÇÕES DE ADIÇÃO	23
FALAR SOBRE FORMAS GEOMÉTRICAS (CORES E QUANTIDADE)	24
DIZER SE SABE OU NÃO TOCAR ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL	27
REFERIR-SE A INSTRUMENTOS MÚSICAIS, USANDO ATRIBUTOS ( <i>BIG x SMALL; OLD x NEW</i> )	28
REFERIR-SE A LUGARES NO BAIRRO/CIDADE	29
FALAR SOBRE LUGARES EXISTENTES OU NÃO EXISTENTES NO ENTORNO DA ESCOLA	30

## LÍNGUA INGLESA

### UNIT 1 | LET'S STAY HEALTHY!

#### Tema: A importância de manter hábitos saudáveis

Falar sobre o seu país de origem	123	Referir-se a partes do corpo humano	136 a 138
Apresentar-se	123	Referir-se a quantidades de partes do corpo humano	137
Falar sobre sentimentos	124 e 125	Referir-se a atributos de pessoas (cor e tamanho do cabelo e cor dos olhos)	139 e 140
Falar sobre o que gosta e o que não gosta de comer	127	Referir-se a idades	140 e 141
Utilizar números cardinais para referir-se a quantidade de comida	129	Referir-se a números de telefone	141
Referir-se a legumes e verduras	129	Referir-se a quantidades e preços	142
Falar sobre seu esporte favorito e o de outras pessoas	131		
Utilizar números cardinais para referir-se a quantidades	132		

### UNIT 2 | LIVING A LONG LIFE

#### Tema: A importância de cuidar dos idosos

Falar sobre membros da família	133
Referir-se a números para expressar quantidade de membros da família	134
Referir-se aos conceitos de grande e pequeno para falar sobre famílias	134
Referir-se a atributos de pessoas (jovem x novo, alto x baixo)	135

## SUMÁRIO 3º ANO

### UNIT 1 – SAMBA TRAIN TOUR

LER UM MAPA DA SUPERVIA OBSERVANDO SUAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	5
REFERIR-SE A MEIOS DE TRANSPORTE	6
FALAR SOBRE MEIOS DE TRANSPORTE QUE USA PARA IR À ESCOLA	7
RECONHECER CARACTERÍSTICAS DE PLACAS DE SINALIZAÇÃO E SEMÁFORO	7 E 8
FALAR SOBRE SEU BAIRRO	9 E 10
UTILIZAR OS NÚMEROS CARDINAIS PARA REFERIR-SE À QUANTIDADE DE BAIRROS NO MAPA DA SUPERVIA	10
PERGUNTAR E RESPONDER SOBRE LOCALIZAÇÃO	11 E 13
REFERIR-SE A LUGARES E ESTABELECIMENTOS NO BAIRRO/ NA CIDADE	11 E 12
FALAR SOBRE SEU LOCAL FAVORITO NA CIDADE	12
FALAR SOBRE A EXISTÊNCIA (OU NÃO) DE ESTABELECIMENTOS NO SEU BAIRRO	13 E 14
UTILIZAR O ALFABETO PARA SOLETRAR O PRÓPRIO NOME E OUTRAS PALAVRAS	15, 16 E 17



### UNIT 2 – FOSTERING HEALTHY COMPETITION AT SCHOOL

LER UM CARTAZ IDENTIFICANDO ALGUMAS DE SUAS CARACTERÍSTICAS	18
REFERIR-SE A DATAS EM UM CALENDÁRIO ANUAL	19
REFERIR-SE AOS MESES DO ANO	19 E 20
FALAR SOBRE O SEU MÊS FAVORITO	20
REFERIR-SE A DATAS DE ANIVERSÁRIOS	21
USAR LÉXICO ESPECÍFICO PARA REFERIR-SE A CÁLCULOS MATEMÁTICOS SIMPLES	22 E 23
REFERIR-SE A PREÇOS	23
REFERIR-SE A FORMAS GEOMÉTRICAS	24, 25 E 26
EXPRESSAR ESTADOS E SENTIMENTOS	27 E 28
USAR ELOGIOS PARA PARABENIZAR COLEGAS	29
REFERIR-SE AO SOBRENOME DE ALGUÉM	23



## 4º ano – 1º Semestre

Ortografia	106 e 107
Formas geométricas planas	108
regularidades em sequências numéricas	109
Práticas sustentáveis existentes na sociedade atual	110
Equipamentos públicos	111
Localização, orientação e representação espacial	113
O espaço e seus elementos	112, 120 e 121
Existência da mudança de hábitos e costumes	115
Leitura e interpretação de dados em tabelas e gráficos (simples)	116
Atividades de produção e trabalho	117
Práticas sustentáveis existentes na sociedade atual	114
Patrimônios históricos e culturais	111, 120 e 121
Adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais	118 e 119
Estratégias de leitura	122

## LINGUA INGLESÁ

## UNIT 1 | LET'S READ THE WORLD!

## TEMA: A LEITURA E OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Referir-se ao calendário anual e aos dias da semana	124 e 125
Soletrar a abreviação dos dias da semana	125
Expressar preferências em relação aos dias da semana	125
Referir-se ao formato de datas (mês, dia e ano)	126
Referir-se aos meses do ano	127

Falar sobre atividades (singing, spelling, reading, writing)	128
Falar sobre as preferências de leitura de outras pessoas	128
Perguntar e responder sobre informações pessoais (name, age, occupation, place of living)	129
Falar sobre transportes públicos utilizados para o deslocamento na cidade	131 e 132
Perguntar e responder sobre o destino de uma linha de ônibus	132

## UNIT 2 | MY EBOOKS

## TEMA: A PARTICIPAÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO NOSSO DIA A DIA.

Perguntar e responder sobre quantidades	133 e 140
Identificar o assunto de um livro	133
Identificar os elementos de uma página na internet	134
Perguntar e responder sobre preços	135 e 136
Nomear os elementos de uma conta de adição	137
Realizar contas simples de adição	137
Identificar operações matemáticas	138
Nomear os elementos de uma conta de subtração	139
Realizar contas simples de subtração	139
Perguntar e responder sobre a localização de objetos	140 e 141
Falar sobre atividades realizadas por meio de aparelhos digitais	142

## GABARITO

	145
--	-----



## SUMÁRIO 4º ANO

### UNIT 1 – LET’S DANCE!

#### TEMA: AULAS DE DANÇA NA ESCOLA

Referir-se a diferentes tipos de atividades de lazer.	5
Identificar os elementos de um cartaz.	6
Perguntar e responder sobre as informações de um cartaz.	7
Identificar as características de endereços em inglês.	9
Usar os numerais cardinais de 20 a 1000 para referir-se a endereços.	9
Referir-se à ordem alfabética para organizar uma lista de contatos telefônicos.	11
Usar numerais cardinais para referir-se a números de telefone.	12
Ler os elementos principais de um cronograma de aulas.	13
Referir-se aos dias da semana para falar sobre eventos.	13 e 14
Identificar horários de início e término de eventos.	13 e 14
Usar cumprimentos apropriados à parte do dia.	15
Identificar informações específicas em um texto de apresentação pessoal.	17
Produzir textos de apresentação pessoal, observando as características principais.	17

### UNIT 2 – FOR ALL TO SEE

#### TEMA: PENSANDO SOBRE ACESSIBILIDADE

Identificar as características de uma postagem em uma rede social, localizando informações específicas no texto.	19 e 20
Referir-se a itens de roupa, calçados e acessórios.	21
Expressar opinião sobre itens de vestuário.	22
Falar sobre itens de vestuário e acessórios, utilizando atributos (cores).	23 e 24
Perguntar e responder sobre o que uma pessoa está vestindo.	26, 27 e 30
Referir-se aos membros de uma família.	28
Falar sobre os membros da sua família, referindo-se à quantidade de membros e vestuário.	29
Produzir textos descritivos para redes sociais, observando suas características principais.	29



## LÍNGUA INGLESA

### UNIT 1 | WHEN WAS IT INVENTED?

**Tema: Brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje.**

Perguntar e responder sobre quantidades	126, 127 e 132
Identificar os elementos de um canal online	123
Identificar os elementos de um vídeo de um canal online	124
Falar sobre as características de um brinquedo (cores)	127
Referir-se ao inventor e ao ano de invenção de um brinquedo	125 e 130
Perguntar e responder como dizer um determinado ano em Inglês	126
Escrever pequenos textos sobre o inventor e o ano de invenção de um brinquedo	130 e 131
Perguntar e responder sobre o inventor e o ano de invenção de um brinquedo	131
Falar sobre o seu brinquedo favorito	131
Identificar o continente, a língua oficial e a bandeira de um país	132

### UNIT 2 | THE RIGHT TO BE HAPPY

**Tema: Direitos das crianças**

Perguntar e responder sobre a localização de um país e sobre as características de sua bandeira	133
Localizar um país no mapa	134
Responder sobre o seu país de origem	134
Falar sobre sentimentos	134
Falar a sobre a sua comida favorita	139
Oferecer, aceitar e recusar alimentos	140 e 141
Perguntar e responder sobre o horário das refeições (breakfast, lunch, dinner)	142



## SUMÁRIO 5º ANO

### UNIT 1 – HELPING AROUND THE HOUSE

#### TEMA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TAREFAS DOMÉSTICAS

Identificar as características e informações de um bilhete.	5
Referir-se a tarefas domésticas.	6
Relacionar tarefas domésticas aos cômodos de uma residência.	7
Perguntar e responder sobre a localização de uma pessoa em uma residência.	8
Identificar cômodos em uma residência.	8
Nomear cômodos em uma residência.	8
Referir-se à mobília de uma residência.	9
Descrever o cômodo de uma residência.	10
Perguntar e responder sobre o que existe em um cômodo de uma residência.	11
Falar sobre o seu cômodo favorito.	12
Falar sobre alguns direitos e deveres de crianças e adolescentes.	13
Nomear estabelecimentos no entorno de uma residência.	14
Referir-se ao que se pode fazer em alguns estabelecimentos.	15
Identificar as características de uma conversa com um atendente de um estabelecimento.	16
Localizar informações específicas em uma conversa com um atendente de um estabelecimento.	16
Organizar um diálogo.	17
Encenar um diálogo.	17

### UNIT 2 – THE RIGHT TO PLAY

#### TEMA: O RESPEITO AO QUE AS CRIANÇAS GOSTAM DE FAZER EM SEU TEMPO LIVRE

Identificar as características de uma postagem em uma rede social, localizando informações específicas no texto.	19 e 20
Referir-se a itens de roupa, calçados e acessórios.	21
Expressar opinião sobre itens de vestuário.	22
Falar sobre itens de vestuário e acessórios, utilizando atributos (cores).	23 e 24
Perguntar e responder sobre o que uma pessoa está vestindo.	26, 27 e 30
Referir-se aos membros de uma família.	28
Falar sobre os membros da sua família, referindo-se à quantidade de membros e vestuário.	29
Produzir textos descritivos para redes sociais, observando suas características principais.	29



## 6º ano –1º Semestre

HISTÓRIA	
APRESENTAÇÃO	115
COMO PODEMOS DEFINIR “ESTADO”?	116
OS ESTADOS E SUAS ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS	118
O QUE É CULTURA?	121
CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	124
MEMÓRIA INDIVIDUAL E MEMÓRIA COLETIVA	127
AS FONTES HISTÓRICAS	129
A CIDADE DO RIO DE JANEIRO	131
OS LOCAIS DE VIVÊNCIA	133
PATRIMÔNIOS CULTURAIS MATERIAIS E IMATERIAIS	135

LÍNGUA INGLESA	
UNIT 1 – MY RIGHTS, YOUR RIGHTS Tema: Direitos das crianças	
IDENTIFICAR PARTES DE UMA CASA	142
RELACIONAR AS MOBÍLIAS AOS CÔMODOS DE UMA CASA	144
FALAR SOBRE A QUANTIDADE DE MOBÍLIA EM UM CÔMODO	145
REFERIR-SE A DIFERENTES TIPOS DE MORADIA	146
PERGUNTAR E RESPONDER SOBRE O LOCAL ONDE VIVE	146
IDENTIFICAR AS CARACTERÍSTICAS DE UM INFOGRÁFICO	147
EXPRESSAR SENTIMENTOS	150
UNIT 2 – I CAN DO IT! Tema: Desenvolvendo habilidades no contexto escolar	
IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DE UM INFOGRÁFICO	151
PERGUNTAR E RESPONDER SOBRE A ORIGEM DE UMA PESSOA	152
IDENTIFICAR A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE UM PAÍS EM UM MAPA	153
FALAR SOBRE AS ATIVIDADES QUE GOSTA E AS QUE NÃO GOSTA DE FAZER	154
IDENTIFICAR AS INFORMAÇÕES UTILIZADAS EM UMA FICHA DE INSCRIÇÃO	156
FALAR SOBRE O QUE GOSTA DE FAZER E SOBRE O QUE SABE FAZER	157
PERGUNTAR E RESPONDER SOBRE INFORMAÇÕES PESSOAIS (NOME, IDADE E NÚMERO DE TELEFONE)	157
PREENCHER UMA FICHA DE INSCRIÇÃO	158
PERGUNTAR E RESPONDER SOBRE HABILIDADES	159

## SUMÁRIO 6º ANO

### UNIT 1 – IT'S TIME TO GO TO SCHOOL!

Identificar as quatro regiões da cidade do Rio de Janeiro	5
Falar sobre o bairro onde mora e a região da cidade na qual ele se localiza	6
Identificar os elementos de um site de busca sobre as escolas municipais do Rio de Janeiro	7
Dizer em que escola estuda	8
Perguntar e responder sobre onde uma pessoa estuda	9
Nomear e ordenar os itens de um endereço	10
Responder sobre o endereço da escola onde estuda	10
Identificar os elementos de uma videochamada	11
Localizar informações em uma conversa de videochamada	11
Identificar diferentes formas de dizer a hora	12
Dizer a hora	13
Identificar os elementos de um cronograma escolar	14
Localizar informações em um cronograma escolar	15
Indicar a hora em que realiza algumas atividades escolares	16
Analisar um cronograma escolar	17
Perguntar sobre horários de disciplinas escolares	17
Perguntar e responder sobre os seus horários de disciplinas escolares	17
Elaborar um cronograma escolar	17

### UNIT 2 – ALL FAMILIES MATTER

Identificar as características de uma série de TV	18
Nomear os membros de uma família	19
Apresentar os membros de uma família	20
Identificar as relações entre os membros de uma família	21
Falar sobre a sua própria família	22
Falar sobre a família de outra pessoa	23
Perguntar e responder sobre a quantidade de integrantes na sua própria família e na família de outra pessoa	24
Identificar as características de uma postagem em uma rede social e localizar informações específicas no texto	25
Nomear diferentes tipos de profissões	26
Relacionar um profissional ao seu local de trabalho	27
Perguntar e responder sobre a profissão de uma pessoa	28
Escrever e falar sobre diferentes profissionais ao redor do mundo	30

## ANEXO B – Cópia das primeiras páginas do Material Rio Educa – 1º ano – 1º semestre de 2022

Querido(a) aluno(a)

(Escreva o seu nome acima)



O MATERIAL RIOEDUCA PARA O 1º SEMESTRE DE 2022 FOI FEITO ESPECIALMENTE PARA VOCÊ E ESTARÁ AO SEU LADO ATÉ A METADE DO ANO. SEUS PROFESSORES TERÃO UMA EDIÇÃO ESPECÍFICA SÓ PARA ELAS – O MATERIAL DO PROFESSOR. TODOS ESSES CONTEÚDOS ESTÃO DISPONÍVEIS E PODEM SER CONSULTADOS NO PORTAL RIOEDUCA E NO APLICATIVO RIOEDUCA EM CASA.

O SEU MATERIAL FOI PENSADO, DO INÍCIO AO FIM, COM UM DESEJO MUITO GRANDE DE FAZER VOCÊ CRIAR, DESCOBRIR COISAS NOVAS E SE DIVERTIR. NOSSO OBJETIVO É QUE VOCÊ APROVEITE BASTANTE O QUE A ESCOLA TEM A OFERECER.

ESPERAMOS QUE GOSTE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS E QUE ACEITE A NOSSA COMPANHIA NESTA VIAGEM DE DESCOBERTAS! CUIDE BEM DO SEU LIVRO.

SE QUISER EXPRESSAR SUA OPINIÃO, SEJA QUAL FOR, NOS CONTAR AS ATIVIDADES QUE REALIZOU COM SEUS COLEGAS E DIVULGAR O QUE VOCÊ APRENDEU, COM ESSAS EXPERIÊNCIAS, PODE ENVIAR UM E-MAIL PARA [MATERIALNAREDE@RIOEDUCA.NET](mailto:MATERIALNAREDE@RIOEDUCA.NET) OU, COM A SUPERVISÃO DE UM ADULTO, COMPARTILHAR TAMBÉM NAS REDES SOCIAIS, MARCANDO A GENTE:

 @SME\_CARIOCA  @SMECARIOCARJ

VAMOS ADORAR SABER O QUE VOCÊ PENSA!

**BONS ESTUDOS!**  
COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_



**EDUARDO PAES**  
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

**RENAN FERREIRINHA CARNEIRO**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**TERESA COZETTI PONTUAL PEREIRA**  
SUBSECRETARIA DE ENSINO

#### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**MICHELE VALADÃO VERMELHO ALMEIDA**  
**JORDAN WALLACE ANJOS DA SILVA**  
**RENATA SURAIDE SILVA DA CUNHA BRANCO**  
**DANIELLE GONZÁLEZ**  
COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

**SAMANTA DOS SANTOS ALVES**  
**RICARDO LUIZ DA SILVA FERNANDES**  
**CRISTIANE JOAZEIRO BORRALHO SCARAMUSSA**  
**QUEITI CRISTINA PEREIRA DA SILVA**  
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E ANOS INICIAIS

**CAMILA DA ROCHA GALVAO OLIVEIRA**  
**MAYARA SOARES BAZILIO**  
**RICARDO LUIZ DA SILVA FERNANDES**  
ELABORAÇÃO

**MARIANE COSTA VIEIRA**  
ELABORAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA

**DENISE BARRETO DE RESENDE**  
REVISÃO TÉCNICA

#### IMPRESSÃO

**ZIT GRÁFICA E EDITORA**  
EDITORIAÇÃO E IMPRESSÃO

**RENATA SURAIDE SILVA DA CUNHA BRANCO**  
REVISÃO TÉCNICA DE LÍNGUA INGLESA

**MARIANA VERA CRUZ PEREIRA**  
REVISÃO ORTOGRÁFICA

**EDSON DE SIQUEIRA ESTARNECK**  
**FELIPE DE SOUZA BITHENCOURT (VIOLÃO)**  
**JORDAN WALLACE ANJOS DA SILVA**  
**LUCIANA OLIVEIRA SANTOS DA SILVA MATOS**  
**LUZIA CELIA BENEVIDES MONTEIRO**  
**MARIANE COSTA VIEIRA**  
**RENAN DE CASTRO ALCÂNTARA**  
**VICTÓRIA CRISTIN DO NASCIMENTO HADDAD**  
ÁUDIOS DE LÍNGUA INGLESA

**CONTATOS E/SUBE**  
Telefones: 2293-3635 / 2976-2558  
cefsme@rioeduca.net

**EDUARDO SANTOS**  
**GILMAR MEDEIROS**  
**JULIANA PEGAS**  
**WILLIAM FULY**  
DIAGRAMAÇÃO

#### MULTIRIO

**PAULO ROBERTO MIRANDA**  
PRESIDÊNCIA

**DENISE PALHA**  
CHEFIA DE GABINETE

**ROSÂNGELA DE FÁTIMA DIAS**  
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

**EDUARDO GUEDES**  
DIRETORIA DE MÍDIA E EDUCAÇÃO

**SIMONE MONTEIRO**  
ASSESSORIA DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

**MARCELO SALERNO**  
**ALOYSIO NEVES**  
**DANIEL NOGUEIRA**  
**ANTONIO CHACAR**  
**TATIANA VIDAL**  
**FRATA SOARES**  
**ANDRÉ LEÃO**  
**EDUARDO DUVAL**  
NÚCLEO ARTES GRÁFICAS E ANIMAÇÃO



**BLOCO 4 | ALIMENTAÇÃO, CUIDADOS E SAÚDE**

ANÁLISE TEXTUAL: "PARLENDAS PARA BRINCAR".....	66
ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	67
PRODUÇÃO TEXTUAL (PARLENDAS).....	68
DE OLHO NA LEITURA: "QUAL É O SEU FAVORITO?".....	69
DEZENAS.....	70
HIGIENE ALIMENTAR.....	72
EXPRESSIONES DE LOCALIZAÇÃO.....	75
COMPARAÇÃO DE MEDIDAS.....	76
OBSERVAÇÃO DO CLIMA.....	78

**BLOCO 5 | OBSERVANDO O MUNDO E APRENDENDO COM ELE**

ANÁLISE TEXTUAL: "FORMAS GEOMÉTRICAS".....	84
SÓLIDOS GEOMÉTRICOS.....	85
PAR E ÍMPAR.....	87
CICLOS DE VIDA.....	89
SEQUÊNCIA NUMÉRICA.....	92
COMPOSIÇÃO DE NÚMEROS.....	93
ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	99
BRINCAR EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS.....	100
PRODUÇÃO DE TEXTO (PESQUISA).....	102
DE OLHO NA LEITURA: "O SABIÁ".....	103

**BLOCO 6 | OUVINDO AS HISTÓRIAS DAS PESSOAS**

ANÁLISE TEXTUAL: "AS BONECAS DA VÓ MARIA".....	104
ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	106
PAR E ÍMPAR.....	107
GRÁFICOS.....	108
SISTEMA MONETÁRIO.....	109
PRODUÇÃO DE TEXTO (CARTAZ).....	111
DE OLHO NA LEITURA: "PRIMEIRA LOJA DEDICADA A BONECAS NEGRAS DO BRASIL".....	113
SINALIZAÇÃO E PONTOS DE REFERÊNCIA.....	116
DIFERENTES TIPOS DE MATERIAIS.....	118
MAPA MENTAL.....	122

**LÍNGUA INGLESA****UNIT 1 | WELCOME TO SCHOOL****TEMA: ACORDOS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA**

APRESENTAR-SE.....	124
DIZER A PRÓPRIA IDADE.....	126
NOMEAR OS LOCAIS DA ESCOLA.....	127
REFERIR-SE AO SEU LOCAL FAVORITO NA ESCOLA.....	127
FALAR SOBRE O QUE É PERMITIDO FAZER OU NÃO NA ESCOLA.....	129

PEDIR PERMISSÃO PARA ACESSAR OS LOCAIS DA ESCOLA.....	129
EXPRESSAR POSSE EM RELAÇÃO A OBJETOS ESCOLARES.....	130
PEDIR OBJETOS EMPRESTADOS.....	131
REFERIR-SE A SUA COR FAVORITA.....	132

**UNIT 2 | PLAYING IS AS IMPORTANT AS STUDYING****TEMA: TODAS AS CRIANÇAS TÊM O DIREITO DE BRINCAR**

REFERIR-SE A BRINQUEDOS PARA EXPRESSAR POSSE.....	134
REFERIR-SE A NÚMEROS PARA EXPRESSAR QUANTIDADE.....	134
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE: GRANDE E PEQUENO; DURO E MACIO; SUJO E LIMPO; CHEIO E VAZIO.....	135e 136

FALAR SOBRE SEU BRINQUEDO FAVORITO.....	137
FALAR SOBRE JOGOS DO SEU CONTEXTO ESCOLAR.....	137
CONVIDAR OS COLEGAS PARA BRINCAR.....	138
PEDIR PERMISSÃO PARA BRINCAR.....	138
EXPRESSAR OPINIÃO (IT'S A PIECE OF CAKE X IT'S DIFFICULT).....	139
FALAR SOBRE ESTADOS E SENTIMENTOS.....	140e 141
EXPRESSAR OPINIÃO (AWESOME / AWFUL).....	142
REFERIR-SE AOS CONCEITOS DE VELHO E NOVO.....	142

**GABARITO**

.....	145
-------	-----

**ENGLISH CORNER**

1. DRAW YOUR ENGLISH TEACHER.

HI, I'M MR. SILVA. I'M AN ENGLISH TEACHER.

**UNIT 1 - WELCOME TO SCHOOL!**

2. TAKE A LOOK AT THE IMAGES. CIRCLE THE FLAGS THAT REPRESENT THE COUNTRIES WHERE ENGLISH IS AN OFFICIAL LANGUAGE.

BRAZIL SOUTH AFRICA VENEZUELA JAMAICA

EN/PT

A) WHAT ARE THESE IMAGES ABOUT?  
 B) WHERE CAN YOU FIND FLAGS?  
 C) WHAT LANGUAGES ARE SPOKEN IN THESE COUNTRIES?  
 D) DO YOU KNOW ANYONE FROM THESE COUNTRIES?  
 E) DO YOU KNOW ANY ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES? IF SO, WHICH ONES?

**PARA ACESSAR OS ARQUIVOS DE ÁUDIO:**  
 NO APP RIOEDUCA EM CASA, CLIQUE NO ÍCONE NA BARRA AZUL.  
 NO MATERIAL IMPRESSO, USE O QR CODE QUE ESTARÁ NA ATIVIDADE.  
 NO PORTAL RIOEDUCA, CLIQUE NO LINK QUE ESTARÁ NA ATIVIDADE.

Rio PREFEITURA EDUCAÇÃO

123

INTEGRADO - 1º SEMESTRE / 2022 - 1º ANO

TAKE A LOOK AT KAUÃ AND DANDARA.

HI, MY NAME IS DANDARA!  
WHAT IS YOUR NAME?

HELLO, MY NAME IS KAUÃ!

**LET'S TALK!**

3. ASK YOUR FRIENDS' NAMES AND TELL THEM YOURS.

4. WRITE DOWN YOUR NAME. THEN, DRAW YOURSELF.

HELLO!  
MY NAME IS \_\_\_\_\_

EN/PT

5. WHY ARE OUR NAMES IMPORTANT?

Rio PREFEITURA EDUCAÇÃO

124



EN/PT WHAT PLACE IS IT?



6. WRITE DOWN THE FIRST LETTER OF YOUR SCHOOL NAME.



MR. SILVA HAS POSTED ON HIS SCHOOL'S SOCIAL MEDIA ACCOUNT. TAKE A LOOK.

7. CAN YOU FIND THE WORD "SCHOOL" IN THE IMAGE? CIRCLE IT.

8. WHAT ABOUT NUMBERS? CAN YOU FIND NUMBERS IN THE IMAGE? CIRCLE THEM.

EN/PT

WHAT DO THESE NUMBERS REPRESENT?  
WHY ARE NUMBERS SO IMPORTANT?



9. LISTEN, REPEAT AND COLOR.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



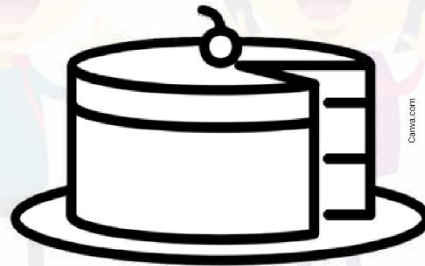
MR. SILVA IS GETTING TO KNOW HIS STUDENTS AND HE WANTS TO KNOW THEIR AGES.  
WHAT QUESTION SHOULD HE ASK THEM? LET'S CHECK.

LET'S TALK!

10. TALK TO YOUR FRIENDS.



11. COLOR THE CAKE AND DRAW THE NUMBER OF CANDLES THAT REPRESENT YOUR AGE.



I'M \_\_\_\_\_ YEARS OLD.



12. LISTEN AND COMPLETE.

I'M \_\_\_\_ YEARS OLD.

I'M \_\_\_\_ YEARS OLD.

I'M \_\_\_\_ YEARS OLD.

13. MR. SILVA IS INTRODUCING THE SCHOOL TO HIS STUDENTS. LISTEN TO HIM AND REPEAT.

CLASSROOM.

RESTROOM.

LIBRARY.

GYM.

IN THE SCHOOL

CAFETERIA.

PLAYGROUND.

LET'S TALK!

14. TALK TO YOUR FRIENDS.

WHAT'S YOUR FAVORITE PLACE AT SCHOOL?

IT'S THE LIBRARY.



EN/PT CAN YOU DO WHATEVER YOU WANT AT SCHOOL?



15. DRAW YOUR FAVORITE PLACE AT SCHOOL.



16. WHERE WOULD YOU FIND THESE SIGNS AT YOUR SCHOOL? MATCH.




EN/PT

DOES YOUR SCHOOL HAVE RULES? TALK ABOUT THEM. WHY DO SCHOOLS HAVE RULES?

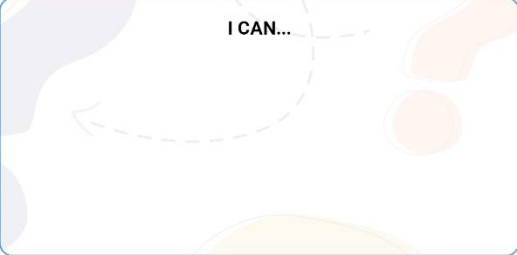


MR. SILVA IS TALKING TO HIS STUDENTS ABOUT SOME SCHOOL RULES. LET'S HELP THEM.




17. DRAW 2 THINGS YOU **CAN** AND 2 THINGS YOU **CAN'T** DO AT SCHOOL.

**I CAN...**



**I CAN'T...**



NOW, PAY ATTENTION. DANDARA AND KAUÃ ARE ASKING MR. SILVA SOME QUESTIONS.

MR. SILVA, CAN I GO TO THE LIBRARY?



MR. SILVA, CAN I GO TO THE RESTROOM?



NOT NOW.

SURE.

**EN/PT**

WHAT DO WE USE THESE QUESTIONS FOR?  
WHY IS IT IMPORTANT TO ASK FOR PERMISSION TO LEAVE THE CLASSROOM?

INTEGRADO - 1º SEMESTRE / 2022 - 1º ANO

MR. SILVA WANTS TO MAKE A POSTER ABOUT THE SCHOOL RULES WITH HIS STUDENTS. FIRST, HE NEEDS TO KNOW WHAT SCHOOL OBJECTS HIS STUDENTS HAVE.

18. LISTEN AND REPEAT.



PEN



PENCIL



GLUE



RULER



BOOK



NOTEBOOK



SHARPENER



SCISSORS



BACKPACK



ERASER



DESK



PENCIL CASE

19. CIRCLE THE SCHOOL OBJECTS YOU HAVE.

**LET'S TALK!**

20. TALK TO YOUR TEACHERS AND FRIENDS.

WHAT SCHOOL OBJECTS DO YOU HAVE?

I HAVE A PENCIL, A PEN AND AN ERASER.

I DON'T HAVE A PEN.

130 **Rioeduca**



21. DRAW THE SCHOOL OBJECTS YOU HAVE AND THE ONES YOU DON'T HAVE.

I HAVE...

I DON'T HAVE...

DANDARA DOESN'T HAVE A PEN. WHAT SHOULD SHE DO?

**LET'S TALK!**

22. TALK TO YOUR TEACHERS AND FRIENDS.



KAUÃ, CAN YOU LEND ME A PENCIL?



HERE IT IS.

**EN/PT**

WHY IS IT IMPORTANT TO SHARE OUR THINGS?  
WHY IS IT IMPORTANT TO TAKE CARE OF OUR FRIENDS' BELONGINGS?



**EN/PT**

WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN THESE IMAGES?  
WHAT IF THERE WERE NO COLORS IN THE WORLD?  
WHY ARE COLORS IMPORTANT?



23. LISTEN AND REPEAT.



**LET'S TALK!**

24. TALK TO YOUR FRIENDS.

MR. SILVA WANTS TO KNOW HIS STUDENTS' FAVORITE COLORS.



WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR?

IT'S BLUE.



IT'S PINK.




**LET'S TALK!**

**EN/PT**

25. TAKE A LOOK AT THE IMAGE AND ANSWER.

- A) CROSS OUT THE SCHOOL OBJECTS YOU FIND IN THE IMAGE.
- B) WHAT COLORS CAN YOU SEE IN THE IMAGE? TALK TO YOUR TEACHER.
- C) WHAT IS THIS IMAGE ABOUT?





**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda**  
**Planejamento Semanal – Língua Inglesa**













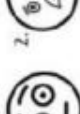









**Ano:** 2022

**Professores:**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Semana:** 07/02 a 11/02

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AVALIÇÃO	PARTE DIVERSIFICADA
Classroom rules	Interagir na língua alvo, com o suporte do/a Professor/a, usando expressões formulaicas; simples próprias da rotina da aula e respeitando os turnos da fala.	Folhinhas	Interações em sala de aula	Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.
Greetings	Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa.	<u>Videos /Sugestões:</u>  Hello song: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VleKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=VleKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a>	Trabalhos de casa	Reconhecer as diferenças e semelhanças culturais.
How are you? / Feelings	Referir-se às condições do tempo, com parte da rotina diária	<b>Greetings:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nANhsFCGAs4">https://www.youtube.com/watch?v=nANhsFCGAs4</a>		<u>Atividade</u> <u>Video:</u> Como as pessoas se cumprimentam em diferentes culturas.
Weather	Expressar estados e emoções.	<b>Para o professor:</b> <a href="https://www.afiar.com/magazine/beyond-the-handshake-how-people-greet-each-other-around-the-world">https://www.afiar.com/magazine/beyond-the-handshake-how-people-greet-each-other-around-the-world</a>		<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nANhsFCGAs4">https://www.youtube.com/watch?v=nANhsFCGAs4</a>

	
How are you today? I am _____	How are you today? I am _____
1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  9. 	1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  9. 
Name _____ Class _____	Name _____ Class _____
	

**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda**  
**Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

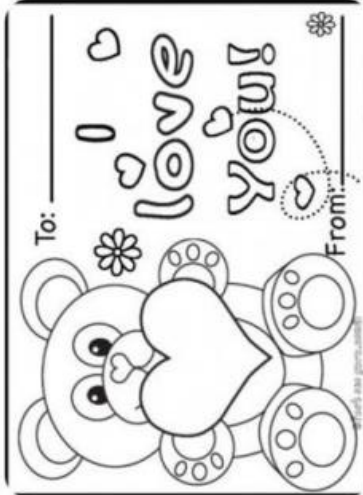
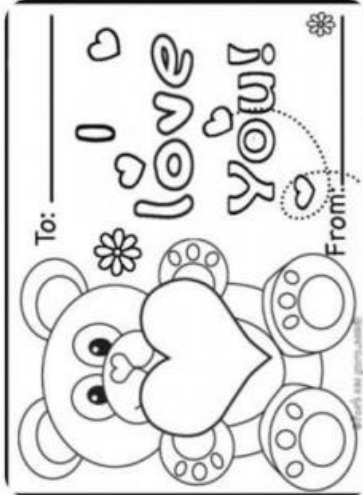
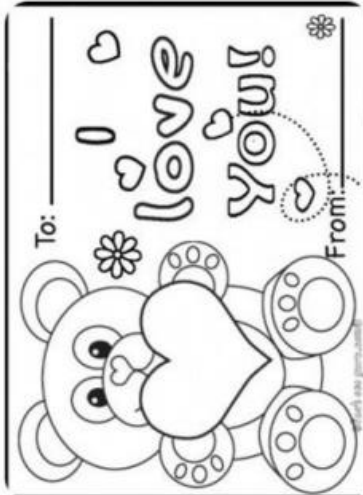
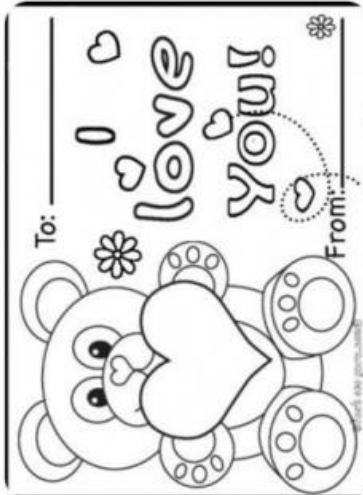
**Ano:** 2022

**Semana:** 14/02 a 18/02

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AVALIAÇÃO	PARTE DIVERSIFICADA
Classroom rules	Interagir na língua alvo, com o suporte do/a Professor/a, usando expressões formulaicas; simples próprias da rotina da aula e respeitando os turnos da fala.	Folhinhas	Interações em sala de aula	Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.
Greetings	Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa.	<u>Videos /Sugestões:</u> <b>Hello song:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VleKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=VleKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a>	Trabalhos de casa	Reconhecer as diferenças e semelhanças culturais sobre a data comemorativa do Dia dos Namorados.
How are you? / Feelings	Referir-se às condições do tempo, com parte da rotina diária	<b>Greetings:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nANhsfCGAs4">https://www.youtube.com/watch?v=nANhsfCGAs4</a>	Atividades em aula	Atividade: confecção de cartão e troca entre amigos da turma.
Weather	Expressar estados e emoções.	<b>Valentine's:</b> <a href="https://youtube.com/watch?v=-NaX5x-YcoY&amp;feature=share">https://youtube.com/watch?v=-NaX5x-YcoY&amp;feature=share</a> <a href="https://youtube.com/watch?v=kgAx_sQ0mqE&amp;feature=share">https://youtube.com/watch?v=kgAx_sQ0mqE&amp;feature=share</a>		
Valentine's Day		<b>Para o professor:</b> <a href="https://www.afar.com/magazine/beyond-the-handshake-how-people-greet-each-other-around-the-world">https://www.afar.com/magazine/beyond-the-handshake-how-people-greet-each-other-around-the-world</a>		





**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda**  
**Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Ano:** 2022

**Semana:** 21/02 a 25/02

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AValiação	PARTE DIVERSIFICADA
Classroom rules	Interagir na língua alvo, com o suporte do/a Professor/a, usando expressões formulaicas; simples próprias da rotina da aula e respeitando os turnos da fala.	Folhinhas	Interações em sala de aula	Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.
Greetings	Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa.	<b>Vídeos /Sugestões:</b> <b>Hello song:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VlcKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=VlcKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a>	Trabalhos de casa	Reconhecer as diferenças e semelhanças culturais.
How are you? / Feelings	Referir-se às condições do tempo, com parte da rotina diária	<b>Greetings:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nANhSfCGAs4">https://www.youtube.com/watch?v=nANhSfCGAs4</a>	Atividades em aula	Como dizemos olá em outras línguas.
Weather	Expressar estados e emoções.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fw0rdSHzWFY&amp;ab_channel=EnglishSinging">https://www.youtube.com/watch?v=Fw0rdSHzWFY&amp;ab_channel=EnglishSinging</a>		Conversar sobre a importância do nosso nome.
What's your name?		<b>Hello Around the World:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=472AnCrHYyS&amp;ab_channel=JunyTonySongsandStories">https://www.youtube.com/watch?v=472AnCrHYyS&amp;ab_channel=JunyTonySongsandStories</a>		Conversar sobre o uso ou não dos apelidos.
My name is _____.				





**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda**  
**Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

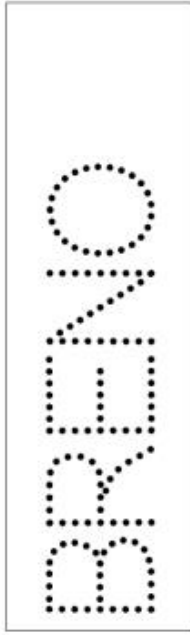
**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Ano:** 2022

**Semana:** 03/03 a 04/03

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AVALIAÇÃO	PARTE DIVERSIFICADA
<p>Routine: greetings; how are you?; feelings; weather</p> <p><b>Review</b> What's your name? My name is _____. Colors</p>	<p>Interagir na língua alvo, com o suporte do/a Professor/a, usando expressões formulaicas: simples próprias da rotina da aula e respeitando os turnos da fala.</p> <p>Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa.</p> <p>Referir-se às condições do tempo, com parte da rotina diária;</p> <p>Expressar estados e emoções;</p> <p>Apresentar-se e apresentar alguém.</p>	<p>Folhinhas</p> <p>Vídeos /Sugestões: Hello song: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VleKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=VleKp3bWH8&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a></p> <p>Greetings: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nANhSfCGAe4">https://www.youtube.com/watch?v=nANhSfCGAe4</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fw0rdSHzWFY&amp;ab_channel=EnglishSinging">https://www.youtube.com/watch?v=Fw0rdSHzWFY&amp;ab_channel=EnglishSinging</a></p> <p>Names <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kLlP6RLzva0&amp;ab_channel=CantinhoPedagogico%3%B3gico">https://www.youtube.com/watch?v=kLlP6RLzva0&amp;ab_channel=CantinhoPedagogico%3%B3gico</a></p>	<p>Interações em sala de aula</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Atividades em aula</p>	<p>Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.</p> <p>Reconhecer as diferenças e semelhanças culturais.</p>



Nome pontilhado



Modelagem com massinha



Pintura no papelão

**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda**  
**Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Ano:** 2022

**Semana:** 07/03 a 11/03

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AVALIAÇÃO	PARTE DIVERSIFICADA
<p>Routine: greetings: how are you?; feelings: weather</p> <p>What's your name? / My name is _____.</p> <p>International Women's Day!</p> <p>Adjectives (brave, strong, kind, sweet, amazing, loving, etc.)</p>	<p>Identificar a língua inglesa no registro oral, distinguindo-a da língua materna e de outras línguas.</p> <p>Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.</p> <p>Apresentar-se e apresentar alguém.</p> <p>Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.</p> <p>Reproduzir palavras e sequências de palavras (language chunks) dentro dos padrões fonológicos básicos da língua alvo.</p>	<p>Folhinhas</p> <p>Material Rioeduca – pages 123, 124</p> <p>Mulheres Fantásticas - <a href="https://www.youtube.com/playlist?list=PLJG3um-82zPKKCPZ4q1toO9Ygj3hBFETH">https://www.youtube.com/playlist?list=PLJG3um-82zPKKCPZ4q1toO9Ygj3hBFETH</a></p>	<p>Interações em sala de aula</p> <p>Atividades em aula</p>	<p>Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.</p> <p>Roda de conversa sobre a importância das mulheres no nosso dia a dia e na sociedade;</p> <p>Desenhar uma mulher ou mulheres fantásticas que as crianças conheçam e atribuir a elas qualidades em Inglês.</p>



**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda  
Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Ano:** 2022

**Semana:** 14/03 a 18/03

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AVALIAÇÃO	PARTE DIVERSIFICADA
Routine: greetings; how are you?; feelings; weather  What's your name? / My name is _____  How old are you? Numbers: 1- 10  Saint Patrick's!	Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.  Dizer a própria idade;  Expressar quantidade, usando os números cardinais;  Reproduzir palavras e sequências de palavras (language chunks) dentro dos padrões fonológicos básicos da língua alvo.	Folhinhas  Material Rioeduca – pages 125, 126  Numbers <a href="https://www.youtube.com/watch?v=V_IgJgBbqWE&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=V_IgJgBbqWE&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a>  Saint Patrick's <a href="https://youtube.com/watch?v=KZhtsF0vczw&amp;feature=share">https://youtube.com/watch?v=KZhtsF0vczw&amp;feature=share</a>  <a href="https://youtube.com/watch?v=BSJsP_EBhR4&amp;feature=share">https://youtube.com/watch?v=BSJsP_EBhR4&amp;feature=share</a>	Interações em sala de aula  Atividades em aula	Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.  As atividades de Saint Patrick's buscam promover e ampliar o conhecimento de mundo do aluno.





**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda  
Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Ano:** 2022

**Semana:** 21/03 a 25/03

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AValiação	PARTE DIVERSIFICADA
Routine: greetings; how are you?; feelings; weather  What's your name? / My name is _____  How old are you? Numbers: 1- 10  Happy Birthday  Vocabulary: balloons, birthday cake, candles, presentes, guests, party invitation.	Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.  Dizer a própria idade;  Expressar quantidade, usando os números cardinais;  Reproduzir palavras e sequências de palavras (language chunks) dentro dos padrões fonológicos básicos da língua alvo.	Folhinhas  Material Rioeduca – pages 125, 126  Numbers <a href="https://www.youtube.com/watch?v=V_jeJgBbgWE&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=V_jeJgBbgWE&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a>  Age <a href="https://www.youtube.com/watch?v=x2e4ZgsYU4&amp;ab_channel=EnglishTreeTV">https://www.youtube.com/watch?v=x2e4ZgsYU4&amp;ab_channel=EnglishTreeTV</a>  <a href="https://en.iscollective.com/english-esl-worksheets/grammar/cardinal-numbers/how-old-are-you/105786">https://en.iscollective.com/english-esl-worksheets/grammar/cardinal-numbers/how-old-are-you/105786</a>	Interações em sala de aula  Atividades em aula	Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.  Birthdays around the world  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7jrTgcX8q9k&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories">https://www.youtube.com/watch?v=7jrTgcX8q9k&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YLHuxXjWD1r0&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories">https://www.youtube.com/watch?v=YLHuxXjWD1r0&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HpwJf6uRjAw&amp;ab_channel=HiHoKids">https://www.youtube.com/watch?v=HpwJf6uRjAw&amp;ab_channel=HiHoKids</a> <b>Conversar sobre as diferenças e similaridades.</b>





**CIEP Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda**  
**Planejamento Semanal – Língua Inglesa**

**Turmas:** 1101, 1102, 1103

**Ano:** 2022

**Semana:** 28/03 a 01/04

**Professores:**

CONTEÚDO	HABILIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS	AVALIÇÃO	PARTE DIVERSIFICADA
Routine: greetings: how are you?; feelings; weather  What's your name? / My name is _____  How old are you? Numbers: 1- 10  Happy Birthday  Vocabulary: balloons, birthday cake, candles, presents, guests, party invitation.	Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.  Dizer a própria idade;  Expressar quantidade, usando os números cardinais;  Reproduzir palavras e seqüências de palavras (language chunks) dentro dos padrões fonológicos básicos da língua alvo.	Folhinhas  Material Rioeduca – pages 125, 126  Numbers <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VJgJgBbqWE&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs">https://www.youtube.com/watch?v=VJgJgBbqWE&amp;ab_channel=SuperSimpleSongs-KidsSongs</a>  Age <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X2c14ZgsYU4&amp;ab_channel=EnglishTreeTV">https://www.youtube.com/watch?v=X2c14ZgsYU4&amp;ab_channel=EnglishTreeTV</a>  <a href="https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/cardinal-numbers/how-old-are-you/105786">https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/cardinal-numbers/how-old-are-you/105786</a>	Interações em sala de aula  Atividades em aula	Possibilitar a ampliação do repertório cultural do estudante, visando reconhecer e respeitar as diferenças culturais.  Birthdays around the world  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7JrTgX8q9k&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories">https://www.youtube.com/watch?v=7JrTgX8q9k&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YHuxX1WD1n0&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories">https://www.youtube.com/watch?v=YHuxX1WD1n0&amp;ab_channel=LittleFox-KidsSongsandStories</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HpWJ6euRjAw&amp;ab_channel=HiHoKids">https://www.youtube.com/watch?v=HpWJ6euRjAw&amp;ab_channel=HiHoKids</a>  Conversar sobre as diferenças e similaridades.



ANEXO D – Currículo Carioca 2020 de Inglês – 1º ano

**2020**

**RIO**  
PREFEITURA

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino

**LÍNGUA INGLESA**

**CURRÍCULO**

Prezados Professores,

Apresentamos o Currículo Carioca de Língua Inglesa. Em outubro de 2009, um decreto municipal definiu que o idioma deveria ser de oferta obrigatória do 1º ao 9º ano. Para isso, foi necessária a elaboração de uma proposta específica para o componente curricular, abrangendo todo o Ensino Fundamental, vindo a ser publicada em fevereiro de 2012. Antes disso, havia um documento único para as três línguas estrangeiras modernas (espanhol, francês e inglês) que eram oferecidas nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Em todo esse percurso, incluindo o da versão atual das OCs, foram mantidas as mesmas bases conceituais, que se alinham aos encaminhamentos para o ensino da língua materna e das demais línguas adicionais.

Um dos princípios que orientam nosso trabalho é a dimensão discursiva da linguagem, definindo-a como um fenômeno social, cultural e histórico e como uma forma de "fazer coisas", sendo uma prática regulada por convenções de uso. Essas diferentes formas do agir discursivo, conhecidas como "gêneros", representam um importante elemento fundador do Currículo Carioca. O documento baseia-se na ideia de que a linguagem ocorre em diversos contextos comunicativos, produzindo sentidos, e seu uso envolve três conhecimentos, além daquele sobre o sistema linguístico (léxico, morfologia, sintaxe etc.):

- conhecimento de mundo (aquele construído ao longo das experiências de vida);
- conhecimento de múltiplos recursos semióticos (os diversos meios de produção de sentidos, além da linguagem verbal, sendo os textos orais e escritos cada vez mais constituídos por fotos, sons, efeitos gráficos, imagens em movimento, músicas, cores etc.); e,
- conhecimento de organização textual (conhecimento sobre a organização da informação nos gêneros textuais, como em quadrinhos, entrevistas, convites, conversas, bate-papos em rede social etc.);

Usamos esses quatro tipos de conhecimento em nossas interações, que são sempre socio-historicamente situadas, isto é, ocorrem em contextos específicos. A dinâmica desses conhecimentos e o seu emprego estão associados a quem fala, para quem, onde, quando e com que propósito comunicativo. Dessa articulação, dependem os significados construídos pelos/as interlocutores/as. Portanto, o foco do ensino de inglês é seu uso social e não o domínio de léxico e de estruturas linguísticas por si mesmos.

Nesse ponto, reconhecemos a relevância dos espaços virtuais como ambientes propícios para a aprendizagem da língua inglesa, favorecendo a interação. Eles podem ser fonte inesgotável de situações comunicativas, de textos orais, escritos e multimodais a serem explorados na formulação de tarefas pedagógicas, além de funcionar como um fator motivacional para as crianças e adolescentes que já conhecem muitas ferramentas digitais, acessam a internet e usam aplicativos.

Outro entendimento básico refere-se à **oralidade** como um dos pontos de partida para a aquisição de língua, especialmente para as crianças, que estão em processo de consolidação da leitura e da escrita, e que têm a brincadeira como forma de apreender o mundo, processar informações e construir conhecimentos.

No Currículo Carioca, o eixo oralidade também atravessa o trabalho pedagógico com outras faixas etárias, no ensino de línguas – materna e adicional – e nas demais áreas. Consideramos importante que os/as alunos/as construam conhecimento sobre o discurso oral, e que tenham, na sala de aula, maior contato com a língua falada e oportunidade de vivenciar situações comunicativas significativas em atividades pedagógicas que reflitam o uso social da língua e a natureza sociointeracional da aprendizagem. Isso inclui observar o que fazemos cotidianamente para compreender, negociar e produzir sentidos, como, por exemplo, o uso de estratégias nas conversas para a negociação da vez de falar e pedir esclarecimento. Portanto, cabe colocar em questão o padrão predominantemente assimétrico das interações de sala de aula, onde tradicionalmente, um participante, o/a Professor/a, detém o tempo de fala e é o único interlocutor dos/as alunos/as.



Quanto à **leitura**, é essencial o trabalho com gêneros discursivos/ textuais com os quais os/as alunos/as já estejam familiarizados (por fazerem parte do seu conhecimento prévio de mundo ou por já terem sido apresentados em aula), para que possam negociar sentidos, mesmo ao se depararem com aspectos desconhecidos do sistema linguístico. A leitura pode se desenvolver a partir da:

- 1) identificação de diversos gêneros textuais, sua finalidade e organização;
- 2) localização dos textos na vida social (quem escreveu o texto e/ou o lugar social de onde se escreve, para quem, por quê, para quê, de que forma etc.);
- 3) utilização de diferentes estratégias conforme o nível de compreensão exigido na situação de comunicação.

Quanto à **escrita**, reiteramos a perspectiva discursiva e os múltiplos usos sociais que fazemos do registro escrito, como uma mensagem instantânea, um anúncio em um quadro de avisos, um perfil, uma sinopse de um filme, uma lista de compras etc. Com isso, ampliam-se as possibilidades de atividades pedagógicas para além dos *essays/compositions* (típicos das escolas de idiomas) e dos tradicionais pequenos parágrafos e/ou diálogos descontextualizados, comuns em contextos escolares.

Desejamos que os usos do inglês em sala de aula possam colaborar na formação de novos donos dessa língua. Queremos romper com o mito do falante nativo e com a noção de culturas homogêneas e de língua como uma identidade estável. Atualmente, em razão dos intensos movimentos migratórios contemporâneos e da rápida circulação de discursos e identidades propiciada pela grande mídia tradicional (jornais, revistas, rádio, televisão) e, principalmente, pela mídia alternativa – com as plataformas digitais e as redes sociais – os grupos sociais estão em contato, extrapolando limites geográficos e linguísticos antes claramente definidos e delineados.

Pelo papel que o inglês desempenha no mundo contemporâneo e pelo seu alcance global, talvez seja a língua que mais possibilite que nos deparemos, de maneira mais intensa, com a diversidade de modos de viver socialmente. Assim, estas Orientações Curriculares, têm, dentre outros propósitos, a educação linguística dos/as alunos/as, para que, ao desenvolverem competência comunicativa, possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável.

### A estrutura do documento

Na seção **Habilidades**, encontram-se ações associadas ao saber-fazer cotidiano. A capacidade de agir em situações específicas é uma competência a ser desenvolvida. Neste documento, as habilidades estão codificadas, na tentativa de relacioná-las às sugestões metodológicas.

A seção **Objetos de Aprendizagem** (elencados separadamente) traz os aspectos da comunicação que devem ser focalizados:

- estratégias de produção oral, de compreensão auditiva, de compreensão leitora e de produção escrita;
- linguagem própria da sala de aula e do convívio social.
- estruturas linguísticas e léxico (elencados separadamente), que devem ser trabalhados de forma contextualizada, para atender aos objetivos de uso e não para ser objeto nuclear de estudo.

Na seção **Sugestões de Atividades**, agrupam-se algumas possibilidades de trabalho pedagógico articulado, tanto quanto possível, com as demais áreas do conhecimento. Espera-se que elas sejam adaptadas aos diferentes contextos educacionais, levando-se em conta aspectos como: número de alunos em sala de aula, faixa etária, interesses e necessidades da turma, o Projeto Político Pedagógico da escola, equipamentos e demais recursos didáticos disponíveis.

Por fim, a seção **Notas**, no final de cada ano, apresenta esclarecimentos e observações sobre alguns termos usados ao longo do documento e sobre a condução do trabalho pedagógico.

Aliadas às competências gerais, cujo desenvolvimento é responsabilidade da escola, o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental visa desenvolver as competências intercultural e linguístico-discursiva, mobilizando “saberes, conhecimentos e informações etc.” (Perrenoud, 1999), adequados à faixa etária dos alunos e a sua bagagem de experiências com a língua adicional.

### **Competência intercultural**

- tomar conhecimento da existência de outras línguas no mundo, além da língua materna;
- ter curiosidade e interesse em relação à variedade linguístico-cultural na própria comunidade e no mundo;
- perceber a interrelação entre línguas, culturas e grupos sociais;
- educar-se para a diversidade;
- identificar estereótipos culturais;
- observar os usos da língua inglesa em diferentes contextos contemporâneos, além da sala de aula;
- perceber a variedade linguístico-cultural e o alcance da língua inglesa no mundo contemporâneo;
- reconhecer, a partir do conceito de língua viva, a dinâmica de empréstimos linguísticos entre as línguas;
- acessar patrimônios culturais, materiais e imateriais, produzidos e/ou difundidos na língua inglesa, como possibilidade de ampliação de horizontes e de experiências estéticas.



### **Competência linguístico-discursiva**

- familiarizar-se com a materialidade sonora da língua inglesa e com os mecanismos de produção da fala nesse idioma; sensibilizando-se para as características fonéticas e prosódicas do inglês;
- moldar sua fala, apropriando-se da musicalidade e ritmos característicos da língua alvo;
- ampliar o conhecimento sobre as interações face a face: o processo de tomada de turnos; as estratégias de manutenção do fluxo da conversa, do envolvimento dos participantes, dentre outras;
- recorrer a estratégias para a compreensão de textos (orais, escritos e multimodais), definidas em função dos objetivos dos interlocutores/as e da situação comunicativa;
- reconhecer o papel dos contextos específicos na produção dos textos (em ambos os registros – oral e escrito);
- observar os usos de recursos não verbais e ampliar a compreensão do papel dos múltiplos recursos nas interações (em ambos os registros – oral e escrito), favorecendo, dentre outros, o letramento visual;
- observar os usos sociais da leitura e da escrita;
- expressar-se na língua inglesa, associada a múltiplos recursos, em situações comunicativas familiares e significativas; inicialmente, no registro oral e com suporte; depois, com mais autonomia, seja no registro oral e/ou escrito;
- recorrer a mecanismos linguístico-discursivos necessários à construção de sentidos, conforme os gêneros discursivos/textuais [Notas];

COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA INGLESA		
1.º ANO	HABILIDADES	
	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
ORALIDADE	A. Identificar a língua inglesa no registro oral, distinguindo-a da língua materna e de outras línguas.	Estratégias de produção oral e de compreensão auditiva
	B. Relacionar itens lexicais do inglês aos vocábulos da língua materna, a partir da semelhança na pronúncia.	
	C. Reproduzir palavras e seqüências de palavras ( <i>language chunks</i> ) dentro dos padrões fonológicos básicos da língua alvo.	
	D. Analisar com atenção as falas dirigidas a si mesmo e/ou ao grupo.	
	E. Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.	
	F. Reconhecer e aplicar, adequadamente, aos comandos e instruções orais expressos com apoio de gestos, suporte visual e de músicas.	
	G. Usar expressões formuladas [Notas] simples próprias da rotina da aula, respeitando os turnos da fala, na língua alvo, com o suporte do/a Professor/a.	
	H. Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa.	
	I. Localizar-se temporalmente no calendário semanal, como parte da rotina diária.	
	Língua em sala de aula e do convívio social	

COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA INGLESA	
1.º ANO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
HABILIDADES	
J. Expressar condições do tempo, com parte da rotina diária.	Estratégias de produção oral e de compreensão auditiva
K. Expressar estados e emoções.	
L. Expressar apresentação de si e de outrem.	
M. Expressar a própria idade.	
N. Expressar quantidade, usando os números cardinais.	
O. Nomear objetos e outros elementos do universo infantil: brinquedos, brincadeiras, material escolar, membros da família, animais, partes do corpo etc.	
P. Exprimir atributos de objetos e animais.	
Q. Nomear os meios de transporte usados na sua própria locomoção.	
R. Exprimir a apresentação dos membros da própria família, reconhecendo as diversas configurações desse grupo social e referindo-se respeitosamente a elas.	
S. Expressar preferências e gostos pessoais em relação aos temas trabalhados, reconhecendo as diferenças e reagindo respeitosamente em relação a elas.	
	Linguagem de sala de aula e do convívio social
	Léxico e estruturas

As habilidades serão desenvolvidas, prioritariamente, por meio de **gêneros discursivos/textuais** [Notas], sempre escolhidos conforme a faixa etária, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis. Para o 1º ano, sugerimos: canções, clips de música infantil, rimas, poemas, conversas curtas e narrativas infantis curtas, contadas oralmente ou em vídeos.

## 1.º ANO - OBJETOS DE APRENDIZAGEM

### Léxico e Estruturas

Adjetivos referentes a cores, tamanho, estados, emoções, condições climáticas, como: *a blue ball/ a big teddy bear/ six marbles/ an old doll. I'm sad. It's hot. A rainy/ cloudy/ sunny day.*

Cognatos (no suporte oral), palavras transparentes, como: *animal, fruit, banana, TV, color, hospital etc.*

Dias da semana e referências temporais, como: *today, yesterday, tomorrow.*

Numerais cardinais 1-10.

Vocabulário próprio do universo infantil, como: animais de estimação; brincadeiras; brinquedos; itens de comida e bebida; meios de transporte; material escolar; membros da família; partes do corpo.

Expressões para:

- apresentar-se e apresentar alguém: *"Hi, My name's..."; "What's your name?"; "This is Ana/ my friend/ brother."*
- dar informações sobre idade, tais como: *"I'm six."*
- falar de estados e emoções, tais como: *"How are you today?"; "I'm happy!"*
- falar sobre animais de estimação ou objetos que possui, como: *"I have a cat/ a bike."*
- falar sobre preferências e gostos pessoais, como: *"What's your favourite color/ toy?"; "I like chocolate/ ice cream."*

## 1.º ANO - NOTAS

Entendendo que, quanto maior o uso da língua em estudo, maior é a possibilidade de efetiva aprendizagem, propomos que, rotineiramente, o/a Professor/a se comunique com as crianças em inglês e sejam criadas oportunidades/ situações nas quais os/as alunos/as possam ter uma experiência significativa de uso da língua inglesa. Também é essencial criar uma rotina de trabalho com procedimentos que orientem o/as aluno/as ao longo da aula. Recomendamos que gestos/ expressões faciais e outros recursos visuais sejam usados como suporte para favorecer a compreensão. Ressaltamos a importância das atividades com músicas, jogos e histórias para essa faixa etária. O trabalho com fantoches serve para estimular e contextualizar uma situação comunicativa.

Partindo da concepção pedagógica resumida como "aprender fazendo", propomos que os/as alunos/as participem da construção de parte do material a ser utilizado ao longo do ano em diferentes atividades. Dessa forma, os/as alunos/as podem desenvolver maior autonomia e controle de seu processo de aprendizagem. É de suma importância que o/a Professor/a estimule atividades que promovam a interação em grupos, criando situações em que possam compartilhar, argumentar, respeitar regras, ou seja, aprender a ser parte de um grupo. Assim sendo, considerando a importância do desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo das crianças, propomos atividades denominadas **Clubs**. No 1º ano, sugere-se o **Picture Club**: um banco de imagens organizado pelo/a Professor/a e a turma, com o vocabulário do material didático e do cotidiano das aulas.

Em relação ao trabalho com a estrutura da língua, não é esperado, nesse início, que o/a aluno/a aprofunde o conhecimento gramatical. As estruturas devem ser ensinadas e praticadas (inicialmente, na língua oral) como fórmulas (*chunks*), em contextos significativos de uso.

O documento propõe o olhar para a diversidade como viés para todo o trabalho pedagógico, sempre partindo da realidade do/a aluno/a. O objetivo é contribuir para que a criança apure seu olhar para os fenômenos socioculturais, engajando-se em tarefas de pesquisa e observação. Para isso, são sugeridas atividades de auto-observação e de observação do outro (por exemplo, entrevistas para traçar o perfil da sala, da comunidade, do bairro) e confecção de pôsteres revelando as descobertas.

Em cada ano letivo, foram sugeridos alguns campos lexicais que estão relacionados a temas considerados adequados à faixa etária. No entanto, o/a Professor/a poderá fazer acréscimos ou exclusões, conforme o interesse e necessidade das turmas.



## 1.º ANO - NOTAS

As canções infantis não requerem, necessariamente, a audição da gravação nem a exibição do vídeo. Se quiser usá-las, o/a Professor/a poderá cantá-las, pois são curtas, e têm música e letra de fácil assimilação. Na verdade, nem sempre é preciso ensinar a letra completa. Em alguns casos, basta o refrão ou um trecho de interesse. Canções são bastante propícias para o trabalho com pronúncia e movimento.

A consulta aos sites sugeridos ocorreu em outubro de 2018.

Expressões formulaicas – combinações fixas (não são flexionadas) de uma ou mais palavras funcionando como uma unidade, usadas, geralmente, em situações sociais restritas, como em cumprimentos, despedidas, agradecimentos, etc.: "Bom dia", "Feliz Ano Novo". <https://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/grammar/grammar/formula.htm>

Gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis determinados socio-historicamente - Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...] A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. [...] A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chegam ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso].

Gêneros textuais – A partir da noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, entendemos que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Os gêneros textuais constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo, e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. [Gêneros textuais: definição e funcionalidade Luiz Antônio Marcuschi, em

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%C3%AAneros\\_Textuais\\_defin%C3%A2o\\_e\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_Textuais_defin%C3%A2o_e_funcionalidade.pdf)