

## **Análise de práticas pedagógicas na aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) na educação bilíngue**

### ***Analysis of pedagogical practices in content and language integrated learning in bilingual education***

### ***Análisis de prácticas pedagógicas en el aprendizaje integrado de lenguas y (otros) contenidos en la educación bilingüe***

Cristiane Schnack<sup>1</sup>

 0000-0003-2829-244X

Adriel Klering<sup>2</sup>

 0000-0002-4595-1358

Juliana Danyluk Mader<sup>3</sup>

 0000-0002-4366-5016

Jéssica Wissmann<sup>4</sup>

 0000-0001-6762-0499

**RESUMO:** Este estudo propõe uma (re)leitura dos entendimentos sobre aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) (content and language integrated learning - CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) no contexto da educação bilíngue (HORNBERGER, 1990) ao analisar propostas pedagógicas de educação básica de diferentes componentes curriculares. Parte, para isso, de uma revisão sobre educação bilíngue e dos entendimentos construídos sobre CLIL. A partir da análise das propostas pedagógicas, pode-se observar que o conceito de CLIL pode ser mobilizado de forma amplificada. Argumenta-se aqui que, para uma efetiva educação bilíngue, no âmbito da educação básica brasileira, que não considere apenas instrução em duas línguas, mas o desenvolvimento das competências em línguas e de línguas, é necessário ressignificar o entendimento de CLIL enquanto espaço de integração que articule um ou outro componente curricular ao ensino de língua, e analisá-lo, também, sob o prisma da integração curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação bilíngue; CLIL; Integração curricular.

**ABSTRACT:** This study proposes reviewing understanding of content and language integrated learning (CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) after analyzing pedagogical proposals of different subjects in primary education. To achieve this goal, it departs from a

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: crischnack@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Matemática. Professor na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH). E-mail: adriekler@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: jumader@unisinos.br

<sup>4</sup> Mestranda em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: jwissmanns@gmail.com

review of bilingual education and the understanding of CLIL. The analysis enabled us to observe that the concept of CLIL should be put into practice from a broader perspective. We argue that for an effective bilingual education in the setting of Brazilian primary education, which is not restricted to instruction in two languages, but competence development through and about two languages, it is necessary to reconceptualize the understanding of CLIL as an integrated approach which articulates one or another subject to the teaching of language, and analyze it, as well, as a curriculum integration dimension.

**KEYWORDS:** bilingual education; CLIL; curriculum integration.

**RESUMEN:** Este estudio propone una (re)lectura de los entendimientos acerca del aprendizaje integrado de lengua y (otros) contenido(s) (content and language integrated learning - CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) en el contexto de la educación bilingüe (HORNBERGER, 1990) al analizar propuestas pedagógicas de la educación básica desde diferentes componentes curriculares. Para eso, parte de una revisión a respecto de la educación bilingüe y de las concepciones construidas sobre CLIL. A partir del análisis de las propuestas pedagógicas, se desprende que el concepto de CLIL debe movilizarse de forma ampliada. Se argumenta aquí que, para una efectiva educación bilingüe en el sistema de educación básica brasileño, que no considere sólo la instrucción en dos lenguas, sino el desarrollo de las competencias en lenguas y de lenguas, es necesario resignificar la comprensión de CLIL en cuanto un espacio de integración que articula uno u otro componente curricular a la enseñanza de lengua, y analizarlo, también, bajo el prisma de la integración curricular.

**PALABRAS CLAVE:** educación bilingüe; CLIL; Integración curricular.

## Introdução

Em países com dimensão territorial tão vasta quanto o Brasil, é difícil imaginar que o cenário da educação nacional seja igual de norte a sul. O contexto de inserção de uma escola impacta nas práticas de ensino que são adotadas pela instituição, direcionando o desenvolvimento dos alunos nos moldes que julgam ser os mais adequados. Durante esse processo, ocorre a formação do estudante nos âmbitos educacional e social, também, dentro de padrões seguidos pela escola.

São diversos os direcionamentos pedagógicos e curriculares que as escolas podem seguir e tem sido uma tendência brasileira a adoção de programas de educação bilíngue, ou de constituírem currículos bilíngues. Entende-se, aqui, que a educação bilíngue é aquela em que há instrução em duas (ou mais línguas) (HORNBERGER, 1990). Neste artigo, embora muito pertinente, não será explorado o entendimento de “instrução”, tomando-se, neste momento, a perspectiva de instrução como um agir educacional que materializa uma intencionalidade pedagógica. Em virtude da grandeza e diversidade brasileira, encontram-se,

também, diferentes concepções de escolas bilíngues e de indivíduos bilíngues, diferindo em termos de línguas e seus usos e necessidades, por exemplo, e os contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas e que mobilizam formas distintas de organização escolar.

Antes de avançarmos na discussão sobre educação bilíngue em si, discutimos alguns entendimentos sobre bilinguismo e o sujeito bilíngue. É comum descrevermos um indivíduo bilíngue como alguém que tem a capacidade de se comunicar em duas línguas distintas. Entretanto, essa simples descrição não considera todas as facetas que envolvem a construção de um sujeito bilíngue (MEGALE, 2019). Para além de uma pessoa que consegue falar duas línguas, segundo Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo deve ser compreendido como um fenômeno altamente complexo, considerando as dimensões individual, interpessoal, intergrupar e social.

A partir do século XX, delineamentos sobre bilinguismo passaram a encontrar lugar na literatura. Uma das primeiras definições, postulada por Hornby (1977), explica que o termo se refere a um contexto social linguístico em que há a coexistência de duas línguas ou um sujeito que é capaz de gramaticalmente se comunicar utilizando mais de uma língua. É notável que Hornby estava apoiado no desempenho linguístico dos falantes para denominar alguém como sendo bilíngue ou não. Argumentando em favor das práticas comunicativas bilíngues, Brentano e Finger (2010) defendem que ser capaz de se comunicar em duas línguas significa ser portador de dois códigos linguísticos, proporcionando, ao sujeito bilíngue, acesso a mais oportunidades de interação em diferentes ambientes e com diferentes pessoas.

Neste sentido, já não é mais uma discussão de que, para ser considerado bilíngue, não é necessário que o sujeito tenha o mesmo nível de proficiência em ambas as línguas, ou mais línguas (GROSJEAN, 1982), e que essas diferentes línguas estejam “isoladas” em espaços cognitivos e mentais, não estão em contato e interação durante suas práticas comunicativas. Segundo Li Wei (2012), essas práticas tornam o bilinguismo um fenômeno complexo, pois a todo instante escolhas

linguísticas são feitas pelos falantes<sup>5</sup>, podendo ser orientadas pelo contexto social e pela situacionalidade da interação, por exemplo.

Alinhada a esse entendimento, e no que se refere às escolhas linguísticas realizadas pelos bilíngues, García (2009) defende o uso do termo translinguagem, argumentando que sujeitos bilíngues utilizam todo seu repertório linguístico e comunicativo, e seu conhecimento sobre as línguas e seus usos em suas interações para a construção de sentido. O repertório do sujeito, único e não fragmentado, é mobilizado nas diferentes situações de comunicação, o que nos permite, inclusive, assumir que para um sujeito bilíngue não há duas ou mais línguas separadas, mas línguas em translinguagem como processo de construção de sentido.

Os entendimentos acadêmicos são frutos, também, de um cenário social em que é cada vez mais difícil pensar na existência de uma sociedade onde o uso de uma língua se dá de maneira homogênea e estável. Estudiosos têm comprovado ao longo do tempo que a estabilidade linguística de uma comunidade é impactada por diversas variáveis, como, por exemplo, movimentos migratórios, políticas linguísticas, avanços tecnológicos e línguas de prestígio (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Nesse contexto, assumir perspectiva heteroglóssica da linguagem, pautada pelo entendimento de que as manifestações comunicativas podem e são marcadas pelo uso simultâneo de signos, pelos seus diferentes lugares sociais e pelas associações que se fazem a eles, de forma integrada e não isolada em “línguas”, é assumir que não se está diante de um espaço comunicativo em que as escolhas linguísticas sejam apenas de “código”, mas de formas de *ser* e *estar* nesse mundo, e que a construção de sentidos se dá pelo comportamento linguístico integrado e dinâmico.

O pressuposto da heteroglossia fortalece o argumento translíngue de que, nas interações cotidianas, o que está na pauta é a construção dos sentidos a partir do repertório linguístico.

---

<sup>5</sup> Usaremos a denominação “falantes”, para fins da discussão desse artigo. Assume-se, contudo, e em especial no contexto do bilinguismo, que a denominação de “falantes” aos usuários de língua não cria um ambiente inclusivo do ponto de vista, entre outros, da discussão da temática.

Para o contexto escolar, isso significa assumir que o uso de uma língua não está vinculado, de forma estática e essencialista, à língua oficial de instrução de determinado componente curricular, por exemplo. Ou seja, assume-se, aqui, que em uma determinada aula de Ciências, no Ensino Fundamental II, “ministrada” em Língua Portuguesa, pode-se criar e manter espaços de uso da Língua Inglesa quando “fizer sentido” – e que esse uso pode ser produtivo, ou seja, alunos e professores podem produzir de forma oral ou escrita, ou receptivo, ou seja, a língua pode estar presente nos insumos ofertados para os alunos. Já desse ponto de vista, indicamos que pensar a integração de língua e (outros) conteúdo(s) não significa pensar (apenas) em um componente escolar ministrado em uma outra língua, orientando-se para o ensino dessa língua, como tem nos trazido a discussão sobre Aprendizagem Integrada e Língua e (outros) Conteúdos<sup>6</sup>.

Em contextos escolares de comunidades bilíngues, como contextos de imigração, por exemplo, a fluidez no uso de diferentes línguas que compõem a paisagem linguística da comunidade escolar pode ser vivenciada pelo uso da linguagem que professores e alunos fazem a partir de seu repertório linguístico bilíngue para os propósitos interacionais distintos. Nesse cenário, a “escolha linguística” não está, necessariamente, vinculada à “língua de instrução”, mas às características do contexto social. A translíngua, nesses contextos, fomenta a integração de língua e (e outros) conteúdos em que esse repertório bilíngue pode tornar mais acessível o conteúdo a ser trabalhado e as competências a serem desenvolvidas.

A fluidez no uso das línguas tem sido também vivenciada de forma mais intensa em função do crescente número de migrantes e do desejo de muitas famílias de que seus filhos se desenvolvam a partir do prisma do bilinguismo. Em reportagem do jornal Estadão sobre o tema, em 2021, observa-se que o país teve, entre 2014 e 2019, um aumento de 10% no número de instituições de ensino com

---

<sup>6</sup> A tradução ao termo “Content and Language Integrated Learning (CLIL)” como sendo “Aprendizagem integrada de Língua e (outros) conteúdos” é aqui cunhada e proposta tomando-se como entendimento de que língua também é um conteúdo, assim como o são outros conteúdos acadêmicos. Não fazemos, assim, a tradução literal como sendo “Aprendizagem integrada de língua e conteúdo”, como nos leva a conceber o termo original no Inglês.

implementação de algum tipo de educação bilíngue. O índice reflete que a educação bilíngue não é só uma tendência, mas também uma demanda da sociedade.

Conforme apontam Megale (2005, 2019) e Bredemeier (2021), as escolas bilíngues brasileiras são, em especial, pertencentes a redes privadas de ensino, com currículos que adotam português e inglês para a instrução. Há dois fatores importantes neste dado: a. escolas bilíngues respondem, em geral, a uma classe social privilegiada e representam um capital social simbólico; e como resultado do primeiro aspecto, b. a escola da língua adicional é, em geral, a Língua Inglesa, que representa a língua da globalização e é socialmente reconhecida por possibilitar uma ascensão social, tanto financeiramente como academicamente (COSTA, 2018; LOPES, 2004; RAJAGOPALAN, 2009).

A partir disso, é compreensível que grande parte das instituições brasileiras que se denominam escolas bilíngues incorporem a Língua Inglesa em seus currículos com a Língua Portuguesa, e que a discussão sobre educação bilíngue esteja fortemente orientada para escolas que ofertam um ensino bilíngue.

Um dos grandes desafios da educação bilíngue brasileira está relacionado ao fato de ainda não haver alguma regulamentação formal que delimite e oriente as práticas escolares (MEGALE, 2018) e as políticas públicas educacionais. Embora já tenha ocorrido uma movimentação e articulação para a criação de uma regulamentação, materializada nas Diretrizes para a Educação Multilíngue (CNE, 2020), ainda não há padronização nem uma lei que especifique orientações para essa modalidade de ensino em âmbito nacional, porque tais diretrizes não foram homologadas e tornadas oficiais.

Entende-se que um dos desafios para o cenário de educação está relacionado não apenas à falta de regulamentação, mas a própria constituição de uma regulamentação que possa, ao mesmo tempo, orientar escolas, conselhos, secretarias e demais envolvidos, e, ao mesmo tempo, permitir que as diferentes configurações sociais, escolares e linguísticas possam ser acolhidas. Atualmente, o cenário educacional vivenciado é de uma profusão de diferentes modelos curriculares e entendimentos sobre o que seja a educação bilíngue (MARCELINO, 2009; MEGALE, 2018, 2019).

Ao mesmo tempo, a diversidade de modelos das escolas bilíngues brasileiras, de maneira geral, está embasada em exemplos de instituições de outros contextos internacionais, como, por exemplo, modelos europeus de ensino bilíngue. Modelar a educação bilíngue em uma escola do Brasil recorrendo a formatos que não foram criados para o contexto em questão pode ser considerado uma boa prática, mas também gera debates no que se refere às especificidades do cenário da educação brasileira (FINGER; BRENTANO; RUSCHEL, 2019).

Uma das dimensões desse “orientar-se para outros contextos educacionais” é o fato de que em instituições brasileiras com programas de educação bilíngue, as propostas pedagógicas se dão, primordialmente, através da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010; DALE; TANNER, 2012), uma abordagem educacional com duplo foco – tanto no conteúdo quanto na língua pela qual esse conteúdo é ministrado. Segundo Hornberger (1990, p. 217), na educação bilíngue “duas línguas são usadas como meio de instrução”, ou seja, o aluno aprende conteúdo por meio de uma segunda língua ou potencializa seu desenvolvimento linguístico por meio de um conteúdo; ora o foco da aula está no conteúdo, ora o foco da aula está no aprendizado da língua.

De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1), em CLIL

há um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua. Cada qual está entrelaçado, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro, em um determinado momento.

É importante nos atentarmos, assim, que CLIL não é uma metodologia, mas uma abordagem pedagógica, com uma determinada orientação. Esse entendimento é importante porque, apesar de encontrarmos, em diversos espaços de promoção de soluções educacionais (de materiais didáticos a curadoria e assessorias) a identificação de CLIL como metodologia, o que está posto em sua definição é uma política linguística no que se refere ao ensino de conteúdos e habilidades. Ou seja, é sobre os diferentes usos e propósitos de uso da língua que se trata o conceito de CLIL.

No contexto da aprendizagem que articula ensino de língua (adicional) e conteúdo, existem diferentes abordagens, que poderíamos identificar como

diferentes gradações com relação ao foco da intencionalidade pedagógica entre língua (adicional) e conteúdo, como o Ensino de Língua Adicional Baseado em Conteúdo (CBLT – Content-Based Language Teaching), Instrução Baseada em Conteúdo (CBI – Content-Based Instruction), CLIL e contextos de imersão. Em vista disso, diferenciamos, de forma bastante sucinta, as três abordagens (a saber: CLIL, CBI e CBLT). Para Dale e Tanner (2012), todas essas abordagens podem ser consideradas gradações de uma escala de foco maior em conteúdo ou em língua, o que gera, por conta disso, diferentes expectativas em relação a, por exemplo, uso das línguas na sala de aula, formas e objetivos da avaliação, entre outros.

A CBI – Instrução baseada em conteúdo – trata-se do ensino de línguas a partir da aquisição de conteúdos, porém o ensino não passa fundamentalmente pela instrução da língua. De acordo com Richards e Rodgers (2001), a CBI começou a ser difundida através da proposta Language Across the Curriculum (Linguagem através do Currículo) – iniciativa do governo britânico, ainda na década de 70, com o objetivo de ensinar a leitura e a escrita em todas as disciplinas do currículo escolar. Logo, a aquisição da língua partiria não somente das aulas com foco explícito em língua. A língua não é tratada como objeto de estudo, apenas como o meio para o ensino de conteúdos, e o foco tem de aumentar a consciência linguística dos alunos, o que ocorre à medida que progride no currículo.

A CBLT tem origem na área de ensino de línguas, e se trata de uma abordagem para ensinar língua baseada no ensino de conteúdo na aula de língua adicional, diferente da abordagem CLIL que trata – ao mesmo tempo - o ensino de língua e outros conteúdos. Neste cenário, conteúdos diversos são utilizados como mote para o ensino de língua, que parte de temáticas do interesse ou contexto social do aluno. O conteúdo, contudo, não é o objetivo principal da aprendizagem, senão o meio pelo qual a língua é desenvolvida.

No *continuum* proposto por Dale e Tanner (2012) encontram-se quatro abordagens que articulam e integram língua e conteúdo: CBLT, CLIL e imersão, tendo linear e progressivamente, iniciando-se pela esquerda, CBLT e, indo em direção à direita, CLIL e IMERSÃO; no lado esquerdo do continuum posicionaríamos

CBLT, e a maior ênfase no ensino da língua, e no lado direito do continuum, posicionaríamos IMERSÃO, com mais foco em conteúdo.

Segundo Dale e Tanner (2012, p. 2, tradução nossa),

No lado esquerdo do continuum, o ensino de língua baseado em conteúdo refere-se a quando os professores de línguas ensinam uma língua adicional por meio de conteúdos - portanto, o foco está na língua e o insumo (input) para as aulas de línguas adicionais são tópicos baseados no conteúdo do componente. No lado direito do continuum, os alunos estão trabalhando o tempo todo em outra língua, que não a materna. CLIL pode ser colocado em algum ponto no meio do continuum: os alunos estão aprendendo conteúdos através de uma língua adicional. Normalmente, eles têm várias aulas de uma ou mais disciplinas/componentes por semana em outra língua (por exemplo, geografia, história, ciências, educação física ou musicalização) e o restante de suas aulas em sua língua materna OP <sup>7</sup>.

Na definição dessas perspectivas, observa-se uma orientação disciplinar para as abordagens pedagógicas. Mesmo na abordagem CLIL, em que a aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos é a premissa organizativa do processo, observa-se um direcionamento para uma disciplina, um componente escolar, ministrado por um professor designado, que fará esse ensino integrado. Dale e Tanner (2012) descrevem, nesse cenário, as dimensões para pensar a aula de CLIL e os papéis dos professores CLIL e os professores CLIL de língua adicional.

Ao pensarmos em um contexto escolar, a transposição dessa perspectiva ao cenário educacional brasileiro, nos leva a uma configuração de currículos escolares de educação bilíngue no qual as línguas ocupam lugares pré-determinados de instrução em cada uma das línguas que compõem o currículo. Estudos brasileiros têm demonstrado, em um curto período, uma reflexão crítica sobre a adequação de CLIL como uma abordagem pedagógica e o próprio amadurecimento do entendimento sobre o que de fato se entende por CLIL. A coletânea de três volumes organizada por Megale, cujos volumes foram publicados entre 2019 e 2021, revela que em 2021 o posicionamento sobre CLIL ser uma abordagem pedagógica adequada está mais crítico, argumentando-se em prol de um trabalho a partir da noção de letramento e práticas sociais nos diferentes componentes curriculares como orientação para o trabalho com linguagem.

---

<sup>7</sup> tradução feita pelos autores do texto

Advoga-se, aqui, contudo, que um entendimento curricular a partir do conceito de translinguagem e heteroglossia nos permite pensar em aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) que transcende o olhar disciplinar e permite que o currículo seja visto de modo mais orgânico, em que competências são desenvolvidas em diferentes momentos por diferentes componentes curriculares de forma integrada.

Assim, o entrelaçamento das diferentes línguas e os (outros) conteúdos pode acontecer de formas distintas, não apenas dentro da aula de língua adicional, mas nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem, sendo definido pela intencionalidade pedagógica daquele momento. Na materialidade pedagógica, pode-se ter uma aula de língua adicional preparatória acerca do tema que será tratado, uma introdução a determinado conteúdo por meio de um vídeo, por exemplo. Assim, posteriormente a ativação dos conhecimentos que serão aprofundados na aula de outro componente curricular ou pode-se ter uma aula de algum componente curricular trabalhando um conteúdo por textos, vídeos e outros insumos nas duas línguas em questão. A aula de língua adicional também pode servir para apresentar um gênero textual necessário para a compreensão do conteúdo que será trabalhado, ou, ainda, trabalhar com as demandas da linguagem acadêmica, como: vocabulário, gramática, linguagem funcional, escritas e convenções, entre outras – as quais serão utilizadas como conhecimento prévio para a aula específica de um conteúdo em pauta na aula de outro componente.

Em todo o contexto escolar, há sempre influências de crenças sobre a língua dominante da sociedade ou a língua de maior prestígio que deve ser aprendida, políticas governamentais e educacionais. Tais influências orientam as práticas da escola de maneira a construírem o sujeito bilíngue nos moldes que são socialmente aceitos (VALDÉS; POZA; BROOKS, 2015), e de construir espaços de aprendizagem, na escola, orientados por essas crenças. Uma dessas crenças, ao olharmos para como estão construídos discursivamente os espaços de educação bilíngue, é a assunção de que o professor de língua adicional, em geral Língua Inglesa, é o professor do currículo bilíngue; neste cenário, observa-se que a responsabilidade

por desenvolver língua e (outros) conteúdos é, assim, deste professor e do componente curricular que ministra.

Em defesa da organização de um currículo bilíngue fundamentado na visão heteroglósica de ensino, García (2009) incentiva a não separação sistematizada entre as línguas de instrução, argumentando que o aprendiz se constitui e se desenvolve a partir da integração das línguas. Para além dos alunos, a autora explica que as escolas precisam se posicionar e criar um ambiente escolar heteroglósico, fomentando conexões entre as línguas e os conteúdos e a coexistência das línguas, proporcionando maior fluidez nas práticas linguísticas. É neste ponto, em especial, que a discussão entre CLIL e organização curricular se materializa neste artigo.

Em instituições de ensino onde a educação bilíngue é apoiada pela abordagem CLIL, espera-se que ocorra a integração dos conteúdos com os usos das línguas em sala de aula, embora não restritos ao componente curricular ministrado na língua adicional. O planejamento das aulas deve ser desenvolvido com o claro entendimento de que as línguas estão a serviço dos professores para desenvolverem competências, respeitando os limites linguísticos dos aprendizes, mas também incentivando a aprendizagem de novos recursos linguísticos. Em concordância com García (2009), as línguas também estão a serviço dos alunos, que devem ser encorajados a usar todo seu conhecimento de línguas e seu repertório linguístico. Assim, o aprendiz, compreendido como sujeito heteroglósico, se comunica, faz conexões e relações, ao passo que translada entre as línguas, usando os itens linguísticos mais apropriados em uma determinada situação comunicativa.

A discussão aqui posta visa a contribuir não somente com o debate no âmbito da educação bilíngue, mas do ensino e aprendizagem de línguas adicionais como um todo, uma vez que permite que possamos refletir sobre como é o fluxo de línguas e a articulação desse fluxo com espaços de aprendizagem em escolas que não adotam um currículo bilíngue, mas apresentam, ainda assim, um contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

## Metodologia

Pensando em uma perspectiva CLIL em sala de aula e tendo em vista a aula em língua adicional, analisamos, a seguir, uma proposta pedagógica desenvolvida em uma escola privada de educação básica bilíngue do sul do Brasil (Rio Grande do Sul), com Língua Inglesa como a língua adicional do currículo bilíngue, em que se englobou não somente os componentes curriculares ministrados em Língua Inglesa. Nesta escola, que possui currículo bilíngue desde a educação infantil, a organização curricular apresenta componentes curriculares ministrados em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, sendo esta orientada pela organização dos diferentes saberes a serem desenvolvidos, e a projetada língua em que tais saberes serão desenvolvidos. Neste estudo, analisa-se uma proposta que envolveu componentes curriculares ministrados na língua de origem dos alunos (Língua Portuguesa) e demais disciplinas do currículo bilíngue, culminando, assim, em uma integração entre língua e outros conteúdos, próprio da prática CLIL.

Tendo esta perspectiva de integração de língua e conteúdo, apresentamos os detalhes a respeito do projeto “Malala”, que envolveu os componentes de *Financial Education*, *Science*, *English*, Ciências, História, Português, Educação Física e Língua Espanhola, salientando os tópicos trabalhados em cada uma das disciplinas, realizando, assim, um mapeamento das convergências de conteúdos, práticas e atividades desenvolvidas entre cada um dos componentes. Importante salientar que as práticas desenvolvidas neste projeto foram realizadas durante as aulas que, por sua vez, foram adaptadas a partir do plano de trabalho.

O projeto analisado foi desenvolvido entre abril e outubro, e contou com a apresentação das práticas desenvolvidas durante as aulas na Feira de Ciências de uma turma de 5º ano. A Feira de Ciências é uma atividade pedagógica tradicional da escola, em que são anualmente apresentados trabalhos desenvolvidos pelas e nas diferentes turmas da escola.

Importante salientar que os dados trazidos neste artigo foram coletados a partir dos planos de trabalho e de materiais didáticos produzidos para a sua implementação, não sendo utilizados dados a partir de observação de aula e/ou

entrevista com professores e/ou alunos. O acesso a esses planos foi concedido para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de curso de um dos autores<sup>8</sup>.

Importante salientar que, embora a escola incentive os professores a desenvolverem propostas pedagógicas integradas, o currículo da escola é estruturado a partir de componentes curriculares que apresentam seus propósitos de aprendizagem distintos, podendo, ou não, serem desenvolvidos de forma integrada entre diferentes componentes. Os objetivos de se analisar a proposta pedagógica desenvolvida neste contexto é poder pensar sobre o que pode significar a abordagem CLIL não restrita à integração no contexto de uma disciplina, redimensionando seu entendimento e prospectando impactos para tal ressignificação para as diferentes dimensões escolares.

## **Análise de dados**

O trabalho aqui analisado, que se originou de uma sugestão da professora de História, a partir de uma entrevista que havia assistido com a ativista paquistanesa mundialmente conhecida como Malala em um programa de Talk Show, em que esta narra sua vida, as realidades das mulheres na região onde morava e a luta pelo direito de meninas frequentarem a escola. O projeto desenvolvido a partir dessa temática geradora integrou, assim, os componentes escolares de *Financial Education*, *Science*, *Língua Portuguesa*, *História*, *English*, *Ciências*, *Science*, *Língua Espanhola*, *Educação Física*, *Música*<sup>9</sup>. Neste contexto escolar, os componentes curriculares de *Science* e de *English* são ministrados por professores com formação em Letras e *Financial Education* por professor com formação na área da Matemática. Apesar da proposta pedagógica, descrita e analisada neste trabalho, importante pontuar que, ao considerar professores de diferentes perfis no contexto do ensino de Língua Inglesa, a escola promove já, quando há espaços de

---

<sup>8</sup> Um dos autores desenvolve a pesquisa em desenvolvimento, tendo, para isso, obtido Carta de Anuência da escola e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores participantes. Optamos, aqui, em não envolver os participantes no recorte da pesquisa apresentadas.

<sup>9</sup> Os títulos dos componentes escolares estão em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa respeitando a matriz curricular da escola, em que componentes nomeados em Língua Inglesa organizam-se a partir da instrução nesta língua, por exemplo.

compartilhamento, a possibilidade de o corpo docente aprender conjuntamente e a partir de competências complementares.

A análise também permitirá observar que, embora originada a partir da entrevista da ativista paquistanesa Malala e ser nomeado como “Projeto Malala”, a proposta pedagógica não se desenvolve como orientado à ativista e não se configura como um projeto em si, por não apresentar os princípios organizadores da aprendizagem baseada em projetos (LARMER; MERGENDOLLER, 2010; LARMER; MERGENDOLLER; BOSS, 2015). Para os fins da discussão apresentada nesse artigo, contudo, nosso olhar estará orientado para pensar que forma podemos significar a aprendizagem integrada entre língua e outros conteúdos, que não se restrinja a uma concepção disciplinar dessa integração e possa suscitar um espaço organizado a partir de orientações heteroglóssicas de linguagem.

A partir da análise dos planos de aula desenvolvidos pelos professores, observa-se que a organização da proposta pedagógica apresentou os seguintes desenvolvimentos:

a.) *Financial Education* e *Science*: informações e conhecimentos sobre o tradicional pão Pita, de origem árabe, sendo que, na disciplina de *Science*, as articulações ocorreram entre a temática da alimentação saudável, alimentações tradicionais de diferentes contextos sociais e aprendizagem em e de língua adicional. Em relação ao pão Pita, por sua vez, trabalhou-se cada um dos ingredientes separadamente, pensando em suas propriedades e benefícios e malefícios para o corpo humano e sua relação com uma alimentação balanceada. No componente curricular de *Financial Education*, o trabalho envolveu a questão do valor unitário que se gastaria para fabricar a receita de um pão Pita. Para isso, o professor de *Financial Education* propôs atividades de pesquisa sobre os ingredientes, as respectivas quantidades para fazer o pão Pita, os valores de cada ingrediente, e, a partir disso, propôs o cálculo sobre o quanto se gastaria para fazer o pão com a quantidade definida de ingredientes. Para este cálculo, o professor desenvolveu a seguinte fórmula  $\frac{H.I.U}{Total} \times R\$$ , na qual,

a. **H.I.U** (How much I Used/quanto eu usei) é a quantidade do ingrediente

usado, por exemplo 500g de farinha

- b. **Total** é a quantidade do ingrediente comprado, por exemplo 1000g (1kg) de farinha
- c. R\$ representa quanto foi pago pelo ingrediente, por exemplo R\$6,00 por 1 kg de farinha.

Ao criar a fórmula, em sua proposta, o professor de *Financial Education* desenvolve o raciocínio matemático com recursos linguísticos. A proposta foi calcular essa quantia para todos os ingredientes, de modo a se ter, ao final, o valor total gasto para a produção de uma receita do pão Pita.

Na articulação de dois componentes curriculares em Língua Inglesa, observa-se que a integração entre língua e (outros) conteúdos se dá de forma transversal e disciplinar, na aula dos componentes curriculares envolvidos no projeto. Pode-se identificar essa integração como bidirecional, porque não apenas vinculada a um componente curricular, e porque os conhecimentos, sejam linguísticos ou sejam de outros conteúdos, retroalimentam a aprendizagem nos diferentes componentes envolvidos.

b.) Língua Portuguesa, *English* e História: foram trabalhadas questões mais culturais da região de origem da Malala, personagem histórica que mobilizou a temática do projeto e o trabalho integrado entre os componentes curriculares. Em ambos os componentes curriculares, as professoras propuseram roda de conversa com os alunos para compartilhar e discutir relatos, curiosidades, dúvidas, opiniões sobre a cultura, vestimenta, estudo, dificuldade de viver seus sonhos, para, assim, fazer os alunos perceberem a importância do acesso ao conhecimento e o quanto privilegiados eles, enquanto alunos e crianças, são. Essa proposta pedagógica estimulou a oralidade dos alunos, a exposição de opiniões e curiosidade e a conscientização dos alunos em relação às realidades em contextos no mundo. O componente curricular de Língua Inglesa (*English*) trabalhou, em Língua Inglesa, aspectos culturais na composição das famílias, com desenvolvimento linguístico sobre a descrição dos membros familiares, salientando, também, os costumes, vestimentas, ou seja, aspectos culturais, para, assim, desenvolver a sensibilidade

cultural e conhecimento linguístico para nomear construções identitárias, em desenvolvimento também nos componentes de Língua Portuguesa e História.

c.) Ciências, *Science*, Língua Espanhola e Educação Física: tais componentes se orientaram para uma parceria para fomentar questões voltadas para a alimentação e o corpo. Os componentes de Ciências e *Science*, por exemplo, propuseram desenvolver conhecimento sobre o corpo, em especial o sistema digestivo, considerando que os componentes curriculares de *Financial Education* e *Science* trabalharam com a alimentação. Neste trabalho sobre o corpo, nomear órgãos e compreender suas funções de cada uma das partes foi uma das dimensões desenvolvidas. Observa-se, assim, que a integração entre língua e (outros) conteúdo(s) está localizada em uma matriz bidirecional articulada: inserida em um mesmo componente curricular (*Science*), que desenvolve conhecimentos em línguas e outros conteúdos, e através de dois componentes curriculares (Ciências e *Science*) articulados entre si, em que a articulação possibilita que as aprendizagens sejam fluidas entre os diferentes componentes curriculares. Mesmo que em Ciências os alunos também tivessem desenvolvido conhecimento linguístico em Língua Portuguesa para compreender e nomear as diferentes partes do corpo, esse conhecimento linguístico e conhecimento sobre o corpo humano fornece subsídios para o aluno desenvolver de forma mais orgânica os conhecimentos em Língua Inglesa. Esses conhecimentos também se articulam com aqueles desenvolvidos sobre alimentação nos outros componentes curriculares.

Na proposta pedagógica de Língua Espanhola, a professora trabalhou com os alunos, em Língua Espanhola, as questões sobre os alimentos que curam, que é, por sua vez, um estudo a respeito das propriedades dos alimentos e suas relações com os diferentes órgãos do corpo, para articular, aprofundar e integrar as aprendizagens sobre alimentação saudável e sobre o corpo humano.

Por fim, articulada à temática da alimentação e corpo saudáveis, a proposta de Educação Física foi de trabalhar a questão da alimentação voltada para a prática da atividade física, em que foram desenvolvidos conhecimentos e competências para identificar as melhores escolhas alimentícias e sua importância e relação para as diferentes práticas físicas.

Assim como em Língua Adicional, em Língua Portuguesa também há desenvolvimento de conhecimentos de língua e de (outros) conteúdo(s) de forma transversal aos componentes curriculares.

No trabalho dos diferentes componentes curriculares envolvidos no projeto temático desenvolvido, observam-se os seguintes aspectos: a.) língua e outros conteúdos podem ser desenvolvidos, de forma integrada, em uma configuração que transcende o espaço disciplinar da aprendizagem da língua e dos conteúdos; b.) os aprendizados linguísticos desenvolvidos em uma língua são integrados à aprendizagem linguística em outra língua, construindo o variado repertório linguístico dos alunos para significar o mundo e constituindo a educação bilíngue, assim, como a educação que ocorre de forma integrada em duas (ou mais) línguas; c.) os espaços de aprendizagem são organizados a partir da orientação sobre o que precisa ser aprendido, não estando restrito ou orientado pela definição da língua que deve ser desenvolvida; d.) pensar a aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos significa pensar em todas as línguas que compõem o currículo e são meio de instrução, e não apenas a língua adicional; e, como consequência desses aspectos, e. aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos significa pensar na integração curricular, e não apenas disciplinar dessas aprendizagens, e da política linguística que sustenta essa integração.

Na próxima seção, analisamos esses aspectos à luz da concepção de aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos tomada pelo contexto escolar brasileiro com vistas à ressignificação da abordagem pedagógica assumida como CLIL para o contexto escolar brasileiro.

## **Considerações finais**

Ao analisarmos a proposta pedagógica desenvolvida em um contexto de educação bilíngue, em que diferentes componentes curriculares desenvolveram atividades vinculadas a uma temática integradora, observa-se que o entendimento sobre CLIL pode e deve ser ampliado – ou pelo menos ressignificado.

A proposta revela que, em diferentes configurações dos componentes curriculares, a aprendizagem integrada entre língua e (outros) conteúdo(s) pode ser

compreendida como um empreendimento bi ou multidirecional, que ocorre tanto como parte de um componente curricular, como em *Financial Education* e *Science*, por exemplo, como transversalmente entre componentes curriculares, caso esses trabalhem de forma integrada, como o caso de: a. *Financial Education* e *Science*, b. Ciências e *Science*, c. Português, História e *English*. Para além de garantir que o aprendizado seja integrado e, portanto, faça sentido para o aluno, a fluidez no uso de línguas nesses casos oportuniza ao aluno aprender que ele está imerso em um contexto bilíngue, auxiliando-o a fazer escolhas linguísticas de modo mais apurado, e construindo um repertório linguístico que assume a não divisão entre línguas, mas um uso situado definido a partir das práticas de construção de significados.

Objetivou-se, com esse estudo, alargar o entendimento e a aplicabilidade de CLIL, argumentando em prol de vislumbrarmos CLIL a partir do prisma da integração curricular, e não apenas da integração entre língua e conteúdos a serem aprendidos. Esse entendimento e aplicabilidade de CLIL permite que a educação bilíngue seja, de fato, uma educação integrada e fluida ao longo dos componentes curriculares, possibilitando a criação de um contexto escolar bilíngue heteroglóssico, e não apenas uma extensão ou expansão da carga horária em língua adicional e nem uma responsabilidade (apenas) do professor que ministra aulas em língua adicional. Esse cenário impacta a construção curricular da escola, recrutando um pensar integrado, entre todos os professores e gestores, sobre o que deve ser aprendido, em qual(quais) línguas e sobre como as línguas transitam em cada componente escolar.

## Referências

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BREDEMEIER, M. L. L. Currículo bilíngue na educação básica. In: WENDERER, F.; BOCASANTA, D. M. (org.). *Educação na Contemporaneidade: questões e desafios*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

BRENTANO, L. S.; FINGER, I. Habilidades linguística e metalingüística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, p. 120-144, 2010. Número especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. *Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

COSTA, A. C. D. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. In: SEFELI – SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristovão. *Anais eletrônicos [...]*. São Cristovão: UFS, 2018. p. 81-93.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DALE, L.; TANNER, R. *CLIL Activities*. A Resource for Subject and Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FINGER, I.; BRENTANO, L. S.; RUSCHEL, D. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 17, p. 180-205, 2019. Disponível em:  
<http://www.revel.inf.br/files/6277b88b1ab66e195ce7087ffbe0cbbb.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

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

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, N. H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

HORNBY, P. A. *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: New York Academic Press, 1977.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. Essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, Washington, v. 68, n. 1, p. 34-37, 2010.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. *Setting the standard for project-based learning*. [S. l.]: ASCD, 2015.

LOPES, A. J. *Língua, línguas: homogeneizar, heterogeneizar?* PROLER, 12, 32-34, 2004.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, Perdizes, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: [goo.gl/StnxLV](http://goo.gl/StnxLV). Acesso 20 jul. 2018.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, ago., 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngüe. In: MEGALE, A. H. (org.). *Educação bilíngüe no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28.

MEGALE, A. H. Educação bilíngüe de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

RAJAGOPALAN, K. The identity of “World English”. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 97-107.

RICHARDS, J. C.; RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VALDÉS, G.; POZA, L.; BROOKS, M. Language acquisition in bilingual education. In: WRIGHT, W; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Eds.). *The handbook of bilingual and multilingual education* Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, p. 56–74.

WEI, L. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222–1235, 2011.

Recebido em: 01 out. 2022.

Aprovado em: 10 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

