



**ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE:
Reflexões do/para chão da sala
de aula**



UNIVERSIDADE DE BLUMENAU

Raquel Siqueira Buonocore
Cyntia Bailer

ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: REFLEXÕES DO/PARA CHÃO DA SALA DE AULA

RAQUEL SIQUEIRA BUONOCORE
CYNTIA BAILER

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes – CRB 14/1199
Biblioteca Universitária da FURB

B944e

Buonocore, Raquel Siqueira

Ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula [recurso eletrônico] / Raquel Siqueira Buonocore, Cyntia Bailer. - 1. ed. - Blumenau: Ed. do autor, 2023.

75 f. : il. ; PDF ; 10,5 Mb

E-book: PDF.

Inclui bibliografia.

Material elaborado a partir da dissertação do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB.

ISBN: 9786500733143

1. Educação. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Educação bilíngue. 4. Língua inglesa. 5. Língua inglesa - Conversação e frases. 6. Prática de ensino. I. Bailer, Cyntia. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 420.7



BLUMENAU, 2023

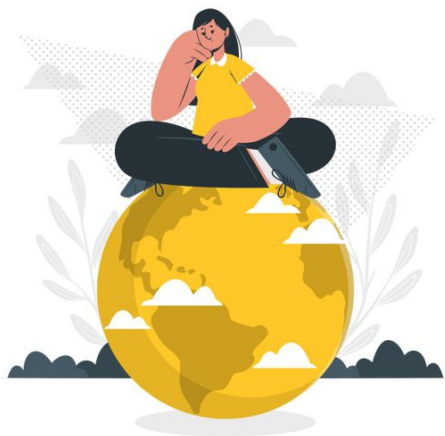
Sumário

APRESENTAÇÃO	04
DEDICATÓRIA	10
UM RECADO AOS PROFESSORES	12
01 - QUAL O LUGAR DO INGLÊS NO BRASIL?	13
02 - ESCOLA BILÍNGUE, INTERNACIONAL OU COM PROGRAMA BILÍNGUE?	18
03 - INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, ADICIONAL, SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA FRANCA?	30
04 - EDUCAÇÃO BI/MULTI OU PLURILÍNGUE?	40
05 - REFLEXÕES DO CHÃO DA SALA DE AULA: PROPORCIONANDO UM ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	49
06 - VALE A PENA RESSALTAR...	69
REFERÊNCIAS	73
	75



Apresentação

A educação bilíngue vem crescendo significativamente no Brasil desde a virada do século, principalmente a partir de 2014, segundo dados levantados pela Associação Brasileira de Educação Bilíngue (ABEBI). Devido à expansão do mercado internacional e ao aumento da globalização, as famílias têm cada vez mais percebido a importância de uma língua adicional (LA), especialmente o inglês, como fator que atrairá mais oportunidades de sucesso pessoal e profissional para seus filhos. Nesse contexto, um grande número de escolas que oferecem currículos ou programas bilíngues foram abertas em todo o país, propondo que professores e alunos estudassem na língua alvo, e não a língua alvo. Em outras palavras, ao invés de ter aulas de inglês, como em um curso de línguas, estuda-se ciências, física, literatura em inglês.



Contudo, essa mudança de paradigma parece revelar que escolas e professores não estão suficientemente preparados para uma nova proposta de ensino tão desafiadora; e que as experiências anteriores, os livros didáticos disponíveis no mercado e nossa formação prévia não trazem a fórmula mágica para o sucesso da Educação Bilíngue. Ainda há muito a ser estudado, entendido, pesquisado e debatido.

Para tanto, proponho começarmos com uma breve exposição sobre as vantagens cognitivas do indivíduo que aprende uma ou mais línguas adicionais. Estudos indicam que o bilinguismo acelera o desenvolvimento da função cognitiva geral relativa, principalmente a atenção e inibição, e que efeitos facilitadores do bilinguismo são encontrados em tarefas em que essa função seja requisitada (KROLL; DUSSIAS; BICE; PERROTTI, 2015). Além disso, indivíduos bilíngues têm mais reservas cognitivas e apresentam desempenho superior nas tarefas que exigem maior demanda de suas funções cognitivas, o que inclui um aumento de conexões neurais, aumento do vocabulário e uma maior reorganização funcional da atividade cerebral, e maior consciência metalinguística (AZEVEDO ET AL., 2017; BIALYSTOK, 2007).

Por fim, temos ainda estudos com indivíduos bilíngues disléxicos. Pesquisas com bilíngues mostram que os processos lexicais subjacentes às habilidades de leitura em uma LA refletiriam os processos lexicais empregados em uma língua materna (e vice-versa) e que as diferenças individuais nos processos cognitivos responsáveis pela leitura na língua materna permaneceriam constantes no desenvolvimento das habilidades de leitura em uma LA (GEVA; WADE- WOOLLY; SHANY, 1997). Movido por essas afirmações, o estudo de Azevedo et al. (2017) investigou a relação desempenho leitor-neurobiologia em disléxicos bilíngues e monolíngues utilizando leitores típicos como controles. O estudo realizado com bilíngues brasileiros demonstrou que o grupo Disléxicos Bilíngues (DB) apresentou escores superiores em todos os componentes de leitura e escrita nas tarefas em português e apresentou um desempenho mais próximo ao do grupo controle, tanto nas tarefas em português, como em inglês. Além disso, os escores do grupo DB foram mais próximos, mas raramente superiores, ao do grupo Controle (Bilíngues típicos). Conclui-se, então, que a aprendizagem precoce de uma LA influenciou positivamente o grupo DB do estudo de Azevedo et al., (2017), que apresentou resultados mais expressivos tanto nas tarefas em sua língua materna, como na LA, apesar de sua dificuldade na leitura e escrita.

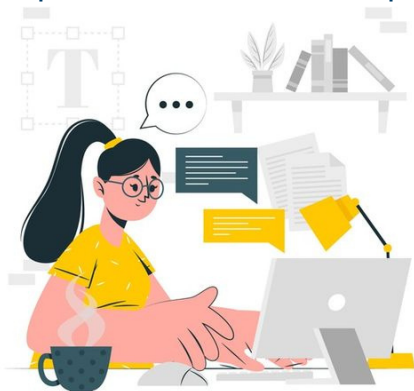
Neste sentido, torna-se ainda mais urgente a construção de pontes entre o mundo acadêmico e as práticas escolares; mais especificamente entre o pesquisador e o professor de Ensino Básico e Superior. Acredito que quando unimos forças e estamos abertos ao diálogo acabamos por fortalecer a pesquisa e os professores. A pesquisa, pois terá mais estudos com objetivos pautados nas necessidades trazidas por quem está vivenciando o dia-a-dia de sala de aula; e os professores, pois poderão mediar e melhorar suas práticas com base em evidências científicas robustas pensadas para sua realidade escolar. É o chamado ganha-ganha (do inglês win-win)!

Com base no exposto, é com imensa alegria que vejo a construção dessa ponte entre ciência e educação sendo feita com o lançamento do e-book “Ensino de inglês no contexto da Educação plurilíngue: Reflexões do/para chão da sala de aula”.

O livro é o resultado da pesquisa de mestrado da professora Raquel Siqueira Buonocore, orientada pela querida colega do PPGE FURB, professora doutora Cyntia Bailer, cujo objetivo é aproximar o mundo acadêmico e a sala de aula. Esse material foi pensado para ser uma leitura leve e agradável; porém com rigor metodológico e foco em conceitos e temas de grande relevância para professores e gestores que atuam no mundo do ensino de inglês no contexto da Educação Plurilíngue.

As autoras abordam de forma muito didática e prática temas e conceitos bastante recorrentes, e por vezes alvo de muitas dúvidas no ambiente escolar, tais como a diferença entre escola Bilingüe, Internacional ou com programa bilíngüe; e inglês como Língua Estrangeira, Adicional, Segunda Língua ou Língua Franca.

Além disso, Raquel e Cyntia devotam um capítulo do e-book para reflexões do chão da sala de aula, onde buscam, de forma teórico-prática, responder as inquietações de gestores escolares e professores, tais como: Como promover uma educação plurilíngüe se trabalho em uma escola bilíngüe?, O que diferencia as perspectivas pedagógicas de inglês como língua estrangeira e Inglês como língua franca, Educação Bilíngüe e Educação Plurilíngüe?” e “Afiml, como se faz uma educação plurilíngüe na prática?”. O mais interessante é que as autoras respondem a esses questionamentos de forma bastante direta, mas sem a pretensão de passar uma “receita de bolo” a ser aplicada em qualquer contexto escolar, com qualquer turma de alunos/professores.



O presente livro é uma importante contribuição no intuito de inovar os processos educacionais, amparados nos conhecimentos das ciências da linguagem e da psicolinguística do bilinguismo, e é de grande relevância interdisciplinar pois conversa com diferentes áreas do conhecimento.

Dr^a Aline Fay de Azevedo
 (PPG em Letras- PUCRS e Pesquisadora do
 Instituto do Cérebro- INSCER)



Dedicatória

“Pois nele vivemos, nos movemos e existimos”

Atos dos Apóstolos 17:28a

Primeiramente desejamos expressar nossa gratidão a Deus, pois é por sua força presente em nós por meio da fé que até aqui chegamos.

Também queremos expressar nossa eterna gratidão às nossas famílias, nossos maridos, pais e irmãos, vocês são nosso maior tesouro.

Expressamos ainda nosso carinho e gratidão aos professores, atores fundamentais da que orquestram a aprendizagem no chão na sala de aula.

Nossa gratidão de forma especial à direção da E.B.M. Bilíngue Prof. Fernando Ostermann na pessoa do Prof. Francisco de Oliveira e filho, ex-diretor e Prof^a Msc. Simone Janice Bretzke Probst, diretora, que nos acolheram com o coração aberto como pesquisadoras. E às professoras da Educação Plurilíngue Aline Izidro, Bruna dos Santos Fabricio, Alissa de Almeida Spinner, Heloise Vanusa Prestes Schmutzler de Oliveira, Carla Fonseca e Karla Mariana correia de Alencar, que foram a inspiração para o preparo deste material.



Manifestamos nossa gratidão à Secretaria de Educação do Município de Blumenau-SC, na pessoa do Sr. Alexandre Matias, secretário de educação; da Sra. Maria Luiza de Oliveira Lobe, diretora de Educação Básica e Sr. Caique Fernando da Silva Fistarol, coordenador da Educação Bilíngue, que nos receberam de portas abertas como pesquisadoras.

Não poderíamos deixar de demonstrar nossa gratidão àquela que tem sido nossa casa de pesquisa, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) na pessoa da Prof^a Marcia Cristina Sardá Espindola, reitora; e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na pessoa do Prof. Dr. Celso Kraemer, coordenador do programa. Sem o incentivo do corpo docente e administrativo, este trabalho não teria sido possível.

Recebam todo o nosso carinho, admiração e gratidão, Prof^a M^a Raquel S. Buonocore e Prof^a Dr^a Cyntia Bailer.

Um recado aos professores

Querido professor, que privilégio é para nós nos encontrarmos contigo por meio desta obra. Estas páginas, que surgiram de reflexões geradas em meio a pesquisa, refletem nossos anseios em sermos úteis ao seu trabalho. Não temos a intenção de esgotar o assunto ou oferecer todas as repostas aos questionamentos que surgem ao observarmos a educação bi/plurilíngue, senão contribuir com uma perspectiva do ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue por meio de reflexões do/para chão da sala de aula.

Este material foi pensado para ser de leitura leve e agradável, nos esforçamos para deixá-lo o mais objetivo possível para proporcionar uma maior aproximação entre a academia e o chão da sala de aula. Nosso objetivo é criar pontes entre o mundo acadêmico e a mundo da prática pedagógica, caso deseje se aprofundar em algum dos temas abordados dispomos em nossas referências autores que podem ajudar a iniciar, ou dar continuidade, as suas leituras.

Um grande abraço e boa leitura,

As autoras.



01

Qual o lugar do inglês no Brasil?

Conhecer outras línguas abre portas para infinitas possibilidades inclusive o acesso a uma infinidade de instrumentos de trabalho como cursos, livros e muitos materiais disponíveis de forma física ou online. Também pode nos oferecer a possibilidade de avaliarmos a nossa realidade de forma mais crítica por meio do contato com outras culturas. Nós utilizamos a língua para nos expressar e formar nossa identidade social e individual, ela é o que temos mais especial e único como seres humanos[1].



[1] (COOK, 2016).

O Brasil, em seu aspecto cultural, teve em sua formação étnica a contribuição de várias culturas e línguas, como, por exemplo, as línguas indígenas, a língua portuguesa, as línguas africanas, as línguas de imigração como o alemão, o polonês e o italiano, além das línguas eruditas que eram ensinadas nas escolas durante parte da nossa história como o francês e o latim[2].

Embora a história do Brasil tenha iniciado em meio a várias línguas e culturas, ao longo do tempo essa característica sofreu oposições. Entre essas oposições, gostaríamos de destacar três políticas linguísticas repressivas[3]. A primeira ocorreu na era colonial, no ano de 1758, neste período Marquês de Pombal, responsável por várias reformas na educação, decretou a substituição de todas as línguas indígenas pela língua portuguesa.

"O Brasil, em seu aspecto cultural, teve em sua formação étnica a contribuição de várias culturas e línguas".

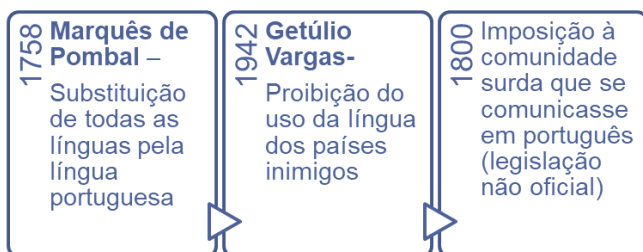
[2] (GONZALEZ, 1989).

[3] (CAVALCANTI; MAHER, 2018).

A segunda ocorreu durante o período do Estado Novo[4], neste momento da história o presidente da república Getúlio Vargas, decretou que o uso e o ensino das línguas alemã, japonesa e italiana fossem proibidos nas escolas e no dia a dia da população. Esta medida teve um grande impacto na vida dos imigrantes e filhos de imigrantes que residiam no Brasil, que a partir do decreto não podiam mais usar a sua língua para se comunicar em espaços públicos ou entre si, correndo o risco de sofrerem penalidades como a prisão[5].

A terceira política linguística repressiva que gostaríamos de destacar é uma política silenciosa que embora nunca tenha sido oficializada era imposta à população surda. Essa repressão teve seu início ainda na época colonial e prosseguiu até os anos de 1980, e se caracterizava por obrigar a comunidade surda a se comunicar oralmente na língua portuguesa.

Quadro 1- Políticas linguísticas repressivas.



FONTE: CAVALCANTI; MAHER, 2018

[4] Período de 1937 a 1945 marcado pela ditadura e pela segunda guerra mundial de 1942.

[5] (FRITZEN, 2012).

Depois de conhecermos um pouco do painel linguístico brasileiro, lançamos agora um olhar mais específico para a língua inglesa. Essa língua foi introduzida oficialmente no Brasil em 1809 como disciplina obrigatória, por D. João VI, juntamente com a língua francesa. Porém, esta introdução não se deu por acaso, foi permeada por interesses políticos e comerciais entre Portugal, Inglaterra e França[6].

Após sua introdução no cenário da educação brasileira, a língua inglesa permaneceu no sistema educacional até o ano de 1961 quando deixou de ser obrigatória no currículo nacional. Em 1971 ressurgiu, passando a ser opcional no sistema educacional brasileiro[7]. Porém, somente em 1996 é que o idioma passa a ter caráter obrigatório no cenário educacional público[8] por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)[9].



[6] (DE SOUZA, 2011).

[7] (DE SOUZA, 2011).

[8] (SCAGLION; ARAÚJO; GIROTO, 2019).

[9] (BRASIL, 1996).

Atualmente, esta língua ocupa o status de língua franca[10] no território brasileiro. Este posicionamento foi divulgado no documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [11]. Nele, destaca-se a função social e política do inglês.

O tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**. (BRASIL, 2018, p. 241, grifos do original)

Este novo posicionamento com os movimentos de globalização tem favorecido o fenômeno do crescimento exorbitante de escolas bilíngues, internacionais e com programa bilíngue[12]. Essa variedade de termos pode gerar uma certa confusão, pois diferentes posicionamentos revelam diferentes implicações e aplicações.

Como tentativa de colaborar com essa discussão, nosso próximo capítulo se dedica a definir o que é uma escola bilíngue, uma escola internacional, uma escola com carga horária estendida em língua adicional e/ou com programa bilíngue.

[10] Vamos nos aprofundar neste conceito no capítulo 3 deste material.

[11] (BRASIL, 2018).

[12] (MEGALE, 2019).

02

Escola Bilíngue, internacional ou com programa bilíngue?

Como foi possível observar no capítulo anterior, a jornada da educação linguística no Brasil trilhou vários terrenos, passou por momentos de indiferença, repressão e consciência global. Contudo, quando o assunto é a definição do que exatamente é uma escola bilíngue, uma escola internacional, uma escola com carga horária estendida em língua adicional e/ou com programa bilíngue, podemos dizer, seguramente, que vivemos um período de indefinições em nível nacional, pois o Brasil como país ainda não possui uma regulamentação nacional homologada que traga clareza sobre o tema.

No entanto, vários esforços podem ser observados em nível nacional e estadual para oferecer orientações para a educação linguística. Em nível nacional, podemos citar a organização do documento do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - **CNE/CEB 2/2020**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que, embora tenha sido aprovado em 09 de julho de 2020, ainda não entrou em vigor, pois aguarda homologação do ministro da educação.

Em nível estadual, podemos citar a **Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016** e sua caracterização de **Escolas Bilíngues e Escolas internacionais**. Neste material, para a tentativa de esclarecer o tema, nos embasamos nesses documentos acima citados.



• Escola Bilíngue

De acordo com o documento CNE/CEB 2/2020[13], uma escola bilíngue se caracteriza por possuir um currículo único e integrado ministrado em duas línguas de instrução, buscando o “desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas”[14]

A resolução CEE/SC Nº 087 do Estado de Santa Catarina caracteriza a escola bilíngue como um ambiente onde se falam duas ou mais línguas. Essas línguas são vivenciadas por meio de experiências culturais em diferentes contextos sem deixar de evidenciar e valorizar a identidade cultural brasileira.

Não há o entendimento de apenas ensinar a língua como disciplina, mas de vivenciá-la de diversas formas, explorando toda a sua diversidade cultural favorecendo o domínio da(s) língua(s)[15], tendo por objetivo final destes esforços a proficiência do estudante.



[13] (BRASIL, 2020).

[14] (BRASIL, 2020, Art. 2º)

[15] (SANTA CATARINA, 2016, ART. 3º)

Relativo às questões organizacionais, a escola bilíngue, além de seguir as normas, regulamentações e as diretrizes educacionais do território brasileiro, deve possuir vínculo com instituição que seja provedora de certificação e acompanhamento, renovando a certificação no tempo oportuno[16].

Em relação à carga horária, o documento CNE/CEB 2/2020 orienta que nas escolas bilíngues se administre a seguinte carga horária na língua adicional[17]: Educação Infantil e ensino fundamental, mínimo 30%, máximo 50% das atividades curriculares; Ensino médio, mínimo 20% e a escola poderá incluir itinerários formativos na língua adicional.

Quanto à organização curricular, ainda segundo o documento acima, as escolas bilíngues deverão incluir disciplinas da base comum, ministradas na língua portuguesa bem como disciplinas da base diversificada do currículo, ministradas na língua adicional, que podem ser derivadas da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento acadêmico e linguístico (da língua adicional).

[16] (SANTA CATARINA, 2016, ART. 1º)

[17] Vamos nos aprofundar nas definições de Inglês como Língua Adicional, Língua Estrangeira, Língua Franca e Segunda Língua no capítulo 3 deste material.

A avaliação dos estudantes de escolas bilíngues, ainda de acordo com o documento, fica à critério da escola. Contudo, os estudantes devem realizar avaliações de proficiência seguindo os padrões do Common European Framework for Languages (CEFR)[18]. A percentagem mínima de 80% de alunos da Escola Bilíngue deve atingir os seguintes resultados dentro dos padrões do CEFR.

Quadro 2- Padrão de proficiência para estudantes da Escola Bilíngue.

Ano/série	Percentagem de estudantes	Nível mínimo
6º ano do Ensino Fundamental	Mínimo 80%	A2
9º ano do Ensino Fundamental	Mínimo 80%	B1
3º ano do Ensino médio	Mínimo 80%	B2

Fonte: BRASIL, 2020; SANTA CATARINA, 2016.

[18] O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) é um padrão reconhecido internacionalmente que atesta a proficiência em um idioma.

Quanto aos **professores atuantes** nesta modalidade de ensino, recomenda-se:

- **Graduação em Pedagogia ou em Letras; licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;**
- **comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e**
- **Formação complementar em educação bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).**



• Escola Internacional

Escolas Internacionais, ou Escolas Brasileiras com Currículo Internacional como consta no documento CNE/CEB 2/2020, são caracterizadas por parcerias com outros países, que incluem a adoção de materiais e propostas curriculares destes, promovendo currículos em língua portuguesa e línguas adicionais.

A Resolução CEE/SC Nº 087, do Estado de Santa Catarina, diferencia esta modalidade da escola bilíngue, já que as escolas internacionais devem atender às legislações dos países envolvidos, ministrando aulas no idioma do outro país, sem, contudo, desvalorizar o pluralismo de ideias e culturas.

Ainda, neste documento, encontramos que a certificação destas escolas deve ser emitida duplamente com validade no país estrangeiro e em território brasileiro. Além disso, devem estar ligadas à uma entidade certificadora de reconhecimento internacional.

Quanto à sua organização curricular, no documento CNE/CEB 2/2020 encontramos que esta modalidade deve garantir que o currículo internacional não prejudique o estudante no cumprimento ao currículo brasileiro, no tocante ao seu desenvolvimento e avaliação[19].

Relativo à sua carga horária, ainda na perspectiva do documento citado acima, para as disciplinas ministradas em português, a Escola Internacional deve seguir a legislação brasileira. Contudo, para as disciplinas ministradas em inglês a carga horária fica à critério da instituição.

No que se refere à avaliação, as escolas que seguem esta modalidade seguem os processos avaliativos estipulados pelos currículos internacionais e as disciplinas do currículo brasileiro deverão seguir a legislação nacional.

Quanto à avaliação de proficiência, devem seguir os mesmos parâmetros das escolas bilíngues. Os professores também devem seguir os mesmos parâmetros dos professores das escolas bilíngues.

- **Escola com com carga horária estendida em língua adicional e/ou com programa bilíngue**

Atualmente sem possuir uma legislação homologada que as ampare, as escolas com carga horária estendida em língua adicional e/ou escolas com programa bilíngue, especialmente da rede privada de ensino, apresentam uma alternativa muito atraente.

Esta modalidade, que consiste em uma iniciativa que promove uma maximização da exposição da criança a uma língua adicional[20], parece oferecer um maior destaque no mercado educacional sem a necessidade de cumprir todos os requisitos de uma escolas bilíngue ou internacional. Por não haver, até o momento, legislação específica para sua regulamentação, é possível encontrar escolas com programas bilíngues em vários formatos, como as que oferecem com carga horária estendida, oferta da língua adicional no contraturno escolar, oferta realizada por terceirizados, ou seja, em parcerias com grandes franquias do ensino de idiomas.

As escolas com carga horária estendida em língua adicional e/ou com programa bilíngue, de acordo com o documento CNE/CEB 2/2020, **não se enquadram na denominação escola bilíngue**. Sua principal característica é promover seu currículo escolar em língua portuguesa construindo pontes com o aprendizado de línguas adicionais, sem que este desenvolvimento ocorra de forma integrada e simultânea ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Quanto à carga horária, o documento prevê que escolas com carga horária estendida em língua adicional e/ou programa bilíngue **devem oferecer no mínimo 3 horas semanais de atividades na língua adicional**.

Em seu currículo devem dispor tanto de disciplinas da Base Comum ministradas na língua portuguesa, como de disciplinas diversificadas ou projetos transdisciplinares ministrados na segunda língua. Nesta modalidade, os processos avaliativos também ficam à critério da instituição, conforme o currículo da escola.

O perfil dos professores desta modalidade segue os mesmos requisitos da Escola Bilíngue e Internacional.

Síntese das modalidades:



Escola Bilíngue

possui um currículo único e integrado ministrado em duas (ou mais) línguas de instrução, buscando desenvolver competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. Estas línguas são vivenciadas por meio de experiências culturais em diferentes contextos sem deixar de evidenciar e valorizar a identidade cultural brasileira.



Escola Internacional

caracterizadas por parcerias com outros países, que incluem a adoção de materiais e propostas curriculares destes, promovendo currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Sobrepõe-se à cultura do outro país.



Escola com carga horária estendida ou programa bilíngue

Iniciativa que promove uma maximização na exposição da criança em uma língua adicional ofertando seu currículo escolar em língua portuguesa e construindo pontes com o aprendizado de línguas adicionais, sem que este desenvolvimento ocorra de forma integrada e simultânea ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Quadro 3- Modalidades de ensino.

	CARGA HORÁRIA	AVALIAÇÃO	CURRÍCULO	PERFIL DO PROFESSOR
ESCOLA BILÍNGUE	Educação Infantil e ensino fundamental, mínimo 30%, máximo 50% das atividades curriculares; Ensino médio, mínimo 20%, e pode incluir itinerários formativos na língua adicional	À critério da instituição conforme currículo da escola.	Deve incluir: disciplinas da base comum, ministradas na língua portuguesa. bem como, disciplinas da base diversificada, ministradas na língua adicional, ou projetos transdisciplinares.	<p>*Graduação em Pedagogia ou em Letras; licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; comprovação de</p> <p>*Proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e</p> <p>* Formação complementar em Educação Bilingue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).</p>
ESCOLA INTERNACIONAL	Disciplinas obrigatoriamente ministradas na língua portuguesa, disciplinas ministradas na língua adicional ficam a critério da organização.	Seguem os processos avaliativos estipulados pelos currículos internacionais, as disciplinas do currículo brasileiro deverão seguir a legislação nacional	Esta modalidade deve garantir que currículo internacional não prejudique o cumprimento ao currículo brasileiro, no tocante ao seu desenvolvimento e avaliação	
ESCOLA COM CARGA HORÁRIA ESTENDIDA/ PROGRAMA BILÍNGUE	Mínima de 3 horas semanais.	À critério da instituição conforme currículo da escola.	Deve dispor tanto de disciplinas da base comum ministradas na língua portuguesa, como de disciplinas diversificadas ou projetos transdisciplinares ministrados na segunda língua.	

Fonte: BRASIL, 2020; SANTA CATARINA, 2016.

03

Inglês como língua estrangeira, adicional, segunda língua ou língua franca?

Diferentes conceitos possuem diferentes aplicações e implicações, a forma como categorizamos a língua interfere diretamente na forma com a qual a vivenciamos e como lidamos com ela[21]. No âmbito da educação, esses conceitos e formas de tratar a língua e reconhecer seu lugar reverberam nas práticas dentro da sala de aula, desde a forma como apresentamos a língua a nossos alunos, até os tipos de atividades que desenvolvemos no dia a dia da escola, e nas metodologias que escolhemos para nos auxiliar no processo educacional.

Por este motivo, torna-se essencial na jornada do professor, que tem contato com educação linguística, seja em uma escola bilíngue, internacional, com carga horária estendida e/ou programa bilíngue ou que ensina inglês como componente curricular em uma escola regular, conhecer e reconhecer os conceitos de inglês como língua.

• Inglês como Língua Estrangeira (ILE) [22]

Uma das primeiras questões que gostaríamos de ressaltar é o caráter ‘estrangeiro’ desta concepção. Em ILE, a língua estrangeira é uma estranha e continuará a ser pois esta perspectiva não permite ao sujeito tomar posse dessa língua e fazê-la sua. Nessa perspectiva, o sujeito apenas reproduz e tentar alcançar um ideal nativo. Desta forma, o ápice em ILE é que o sujeito venha a obter a maior aproximação possível da variante nativa alvo, ou seja, que este venha a falar como um nativo.

Dentro do contexto educacional, esta perspectiva se caracteriza pela ênfase a normas gramaticais rígidas e preexistentes, é descontextualizada da realidade do sujeito e é aprendida a partir de repetições que objetivam aperfeiçoar a pronúncia. Nessa perspectiva, há como premissa a superioridade de um professor nativo.



[22] As ideias aqui sintetizadas apoiam-se nos trabalhos de Jenkins (2007); Jenkins, Cogo e Dewey (2011) e Jordão (2014).

Além destas características, ILE está munido de um conceito de superioridade do nativo sobre o não nativo, além de uma admiração exagerada da cultura norte-americana e inglesa, fomentando sua reprodução. Neste sentido, o inglês é admirado como algo pertencente a uma cultura superior e incumbe a ideia de ter o poder de proporcionar aos sujeitos que se apropriarem desta língua uma espécie de ascensão social. O foco da aprendizagem torna-se aprender a língua para uso internacional, ou seja, para comunicar-se com os nativos.

Em Inglês como língua estrangeira:
***Fale como um nativo.**
***Aprenda com professores nativos.**

• Inglês como Segunda Língua (ISL) [23]

Esta concepção, no sentido mais específico, considera como segunda a língua que o sujeito tem a necessidade de aprender por estar residindo em um país que possui uma língua diferente da sua, visando a possibilidade de se comunicar com os nativos daquele lugar. Por exemplo, caso um brasileiro se mude para a Austrália, deverá aprender o inglês para se comunicar com os australianos, esta será sua segunda língua.

No sentido mais amplo, este conceito tem seu enfoque na aquisição de uma nova língua por sujeitos que já possuem uma primeira língua em seu repertório. Assim sendo, ISL parte do pressuposto de que o arcabouço linguístico do sujeito se constitua a princípio de apenas uma única língua.

Esta pressuposição, contudo, reforça a ideia de uma sociedade monolíngue e conflita com a realidade plurilíngue brasileira, que dispõe de diversas línguas indígenas, como o ticuna e o guarani, e de imigração, como o alemão e o italiano.

O que dizer dos estudantes residentes da fronteira que desde muito cedo comunicam-se não apenas em uma, mas em duas ou até três línguas diferentes? E o que dizer das famílias de imigrantes que dentro de suas casas comunicam-se em alemão, na sociedade em português e nas escolas aprendem inglês e espanhol?

Ao considerarmos este panorama linguístico, torna-se compreensível a movimentação de abandono deste termo por parte de pesquisadores e instituições educacionais brasileiras. Estas movimentações são instigadas pela compreensão de que delimitar inglês como sendo a segunda língua do sujeito limita seu arcabouço linguístico desvalorizando seus conhecimentos e vivências linguísticas.

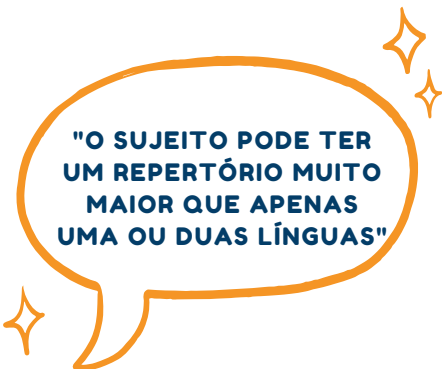
"reforça a ideia de uma sociedade monolíngue e conflita com a realidade plurilíngue brasileira"



• Inglês como Língua Adicional (ILA) [24]

De caráter com enfoque aditivo, ILA adiciona a língua ao repertório do sujeito, ao referir-se a línguas aprendidas após a primeira, reconhecendo que o sujeito pode ter um repertório muito maior que apenas uma ou duas línguas, valorizando seus conhecimentos e arcabouço linguístico.

Além de ampliar as possibilidades linguísticas do sujeito, ILA fomenta a igualdade entre as línguas colocando todas no mesmo patamar. Neste sentido, não há um destaque maior ao inglês, mas este ocupa o mesmo lugar que o ticuna, o espanhol, o francês, e assim por diante. Esse posicionamento ressalta o caráter plurilíngue da sociedade e a coexistência de várias línguas.



**"O SUJEITO PODE TER
UM REPERTÓRIO MUITO
MAIOR QUE APENAS
UMA OU DUAS LÍNGUAS"**

Outra característica deste conceito é sua abrangência, em relação ao inglês, esta abrangência se dá tanto em nível local quanto global, ou seja, o sujeito se utiliza desta língua para se comunicar com estrangeiros, mas também para se comunicar dentro do seu próprio país.



• Inglês como Língua Franca (ILF) [25]

O conceito de ILF coloca o inglês em posição de língua global, Independente de origem ou limite geográfico, ou seja, não pertence a um local específico, mas ao mundo como um todo. Neste sentido, a língua é facilitadora da comunicação global, e não se destina apenas à comunicação com nativos de países falantes de inglês, mas à comunicação de forma global.

ILF, diferente de ILE, não busca pela máxima aproximação à variante nativa, porém, considera as diferenças como características. Em ILF, ninguém é dono oficial da língua (territorialmente falando), esta característica favorece para que o sujeito venha a tomar posse da língua, a partir daí ela passa a ser sua também.



[25] As ideias aqui sintetizadas apoiam-se nos trabalhos de Jenkins (2007); Jenkins, Cogo e Dewey (2011); El Kadri e Gimenez (2013) e Jordão (2014).

Dessarte, esta concepção não se propõe a criar parâmetros, não é dada ênfase aos modelos linguísticos, gramaticais ou metodológicos. Todavia, sua ênfase recai sobre a funcionalidade da comunicação e sua função na sociedade. Este conceito corrobora vários aspectos relacionados aos conceitos da educação plurilíngue, como veremos a seguir.



Quadro 4- Síntese de conceitos de Língua Inglesa.

	APORTE	SÍNTESE DO CONCEITO
Língua Estrangeira	Jenkins (2007) Jenkins, Cogo e Dewey (2011) Jordão (2014)	Aquisição da língua utilizando-se de normas preexistentes. Objetiva maior aproximação possível da variante nativa. Engloba um contexto de superioridade e domínio da cultura de origem da língua alvo.
Segunda Língua	Friedrich e Matsuda (2010) Johnson e Golombek (2011) Cook (2016) Jordão (2014).	Aquisição de uma nova língua por sujeitos que já possuem uma 'primeira língua' em seu repertório.
Língua Adicional	Fritzen e Nazaro (2016) Jordão (2014)	Caráter aditivo, cada língua é acrescida ao repertório do sujeito. Postula a igualdade entre as línguas, é abrangente tanto local quanto global.
Língua Franca	Jenkins (2007) Jenkins, Cogo e Dewey (2011) El Kadri e Gimenez (2013), Jordão (2014).	Funcionalidade da comunicação e a função da língua na sociedade, tendo suas diferenças como características e não pressupondo exatidão gramatical, modelos linguísticos e nem pedagógicos.

Fonte: SIQUEIRA BUONOCORE, 2023.

04

Educação bi/multi ou plurilíngue?

A adoção de uma concepção no campo da educação traz consigo implicações para as práticas na sala de aula. No caso da educação linguística, os conceitos de bilíngue, multilíngue e plurilíngue podem gerar confusão em sua compreensão, o que pode trazer dificuldades para os professores envolvidos na educação linguística. Nesta seção, nos dedicamos a oferecer uma breve síntese de conceitos referentes a estes tópicos.

A adoção de uma concepção no campo da educação traz consigo implicações para as práticas na sala de aula



Até aqui nos foi possível observar algumas noções das características de uma **escola bilíngue, escola com currículo internacional e escolas com carga horária estendida em língua adicional e/ou com programa bilíngue**. Também observamos questões relacionadas aos conceitos de **inglês como língua estrangeira, segunda língua, língua adicional e franca**.

Estes conhecimentos são primordiais para que possamos observar algumas características de conceitos em educação linguística como educação bilíngue, educação multilíngue e educação plurilíngue.

Língua Adicional

Segunda Língua

Escola com carga horária estendida em língua adicional

Língua Adicional

/ Programa bilíngue

Escola Internacional

Escola Bilíngue

Língua Franca

Língua Estrangeira

• Educação Bilíngue [26]

O entendimento do que vem a ser a educação bilíngue é variado, alguns autores compreendem a educação bilíngue como a habilidade de falar duas línguas distintas com a mesma proficiência. Ou ainda, como um sujeito que utiliza duas línguas para comunicação regularmente, ou seja, um sujeito que fala uma língua seria monolíngue, que fala duas línguas seria bilíngue, que fala três línguas, trlíngue e assim por diante.

Isso nos leva a visão fracionária e holística. Este primeiro pensamento concebe o sujeito de forma fracionária, desta forma, o sujeito seria formado por dois monolíngues dentro de uma pessoa só. O outro entendimento, da visão holística, compreende que o sujeito bilíngue se constitui de um todo integrado, este posicionamento não se limita a apenas duas línguas. **Assim, bilíngue seria o sujeito que se utiliza de duas ou mais línguas no seu cotidiano.** Um dos grandes expoentes deste pensamento é o autor François Grosjean, para ele o sujeito não pode ser medido apenas pela sua proficiência nas línguas, mas pelo **uso que faz destas línguas em seu dia a dia.**

[26] As ideias aqui sintetizadas apoiam-se nos trabalhos de Baker (2001), Grosjean e Byers-Heinlein (2018), Grosjean (2010; 2022), Megale e Liberali (2016), Megale (2019; 2020; 2021) e Oliveira e Höfling (2021).

Quando relacionado à educação, tradicionalmente o termo educação bilíngue tem sido usado para se referir ao uso de duas ou mais línguas na educação. O que, em certos contextos, como o da educação indígena, pode vir a significar apenas amplitude na língua dominante. Entretanto, Grosjean[27] afirma que a educação bilíngue deveria ajudar crianças e adolescente a adquirirem outras línguas, porém mantendo sua primeira língua e sendo encorajados a usá-la.

Assim sendo, podemos compreender que a educação bilíngue pode ser concebida como a integração de várias línguas no processo educacional encorajando o seu uso no ambiente escolar, proporcionando a instrução em duas ou mais línguas diversas.

"Quando relacionado à educação, tradicionalmente o termo educação bilíngue tem sido usado para se referir ao uso de duas ou mais línguas na educação".



• Educação Multilíngue [28]

De acordo com Bathia e Ritchie[29], a concepção de educação multilíngue se encontra embasada nos preceitos da coexistência, contato e interação de línguas diferentes, o que a torna muito semelhante à concepção de educação bilíngue. Ainda segundo estes autores, estes dois termos podem, em muitos casos, serem intercambiáveis, ou seja, pode-se usar um ou o outro sem que haja mudança no sentido.

Não obstante, esta relação entre educação bilíngue e plurilíngue perde a sua conexão quando observadas pela ótica do documento do *Council of Europe* intitulado *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*[30]. Neste documento, o multilinguismo dá enfoque ao aspecto exterior da língua, seus espaços geográficos e sua comunidade. Nele, acentua-se a coexistência de línguas que são independentes entre si.



[28] As ideias aqui sintetizadas apoiam-se nos trabalhos de Bathia e Ritchie (2012), Cenoz (2013) e *Council of Europe* (2020); Finger et al. (2016) e Cavalcanti e Maher (2018).

[29] Bathia e Ritchie (2012).

[30] Conselho Europeu. Estrutura de Referência Comum Europeia para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (tradução nossa); *Council of Europe* (2020)

Nesta visão, as línguas coexistem, porém cada uma ocupa seu espaço e não se misturam, não dependem umas das outras seguindo cada uma o seu propósito para o sujeito. Neste sentido, em casa o sujeito imigrante venezuelano, por exemplo, pode falar espanhol com sua família, ao chegar no trabalho pode falar português com seus colegas e à noite ao entrar no curso de idiomas pode falar inglês com seu professor, sem que cada uma destas competências dependa umas das outras.

"As línguas coexistem, porém cada uma ocupa seu espaço e não se misturam, não dependem umas das outras seguindo cada uma o seu propósito para o sujeito"



• Educação Plurilíngue [31]

O termo plurilinguismo e educação plurilíngue tem ganhado destaque nacional e internacionalmente. Pesquisadores e documentos oficiais como do *Council of Europe* de 2020, de esfera internacional, e o documento CNE/CEB de 2021, de esfera nacional, ambos já citados neste material, têm utilizado este termo para se referir à educação linguística.

Nesta perspectiva, o plurilinguismo enfatiza o aspecto pessoal do sujeito de maneira holística e não compartimentalizada. Quando suas experiências linguísticas se expandem não mais se localizam em compartimentos separados dentro de si, porém, **se unem para gerar uma nova competência linguística com a finalidade de alcançar uma comunicação efetiva.**



[31] As ideias aqui sintetizadas apoiam-se nos trabalhos de Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020), Council of Europe (2020); Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger. (2022).

Desta forma, um sujeito brasileiro falante de português com noções de espanhol pode se comunicar em inglês com um mexicano nos Estados Unidos e utilizar palavras em espanhol ou português, além de gestos para se fazer compreender caso não lembre alguma palavra específica em inglês, ampliando sua capacidade de comunicação.

No tocante às implicações no campo da educação, **este conceito relaciona o repertório linguístico ao cultural, valorizando o contexto cultural do indivíduo.** Este contexto aliado às línguas geram uma flexibilidade que será útil ao sujeito para comunicar.

Neste sentido, este conceito se relaciona ao conceito de inglês como língua franca pois não impõe a necessidade da reprodução perfeita de um sotaque específico, nativo, **porém espera-se que o sujeito se aproprie da língua desenvolvendo seu repertório linguístico no qual todas as línguas que conhece possuem espaço e valor, interagem entre si e colaboram de forma efetiva.**



Quadro 5- Síntese de conceitos de Educação Linguística.

	APORTE	SÍNTESE DO CONCEITO
Educação Bilingue	Baker (2001), Grosjean e Byers-Heinlein (2018) e Grosjean (2010; 2022)	Postula uma visão holística do sujeito bilíngue, como entidade completa e com domínio de duas ou mais línguas (ou dialetos) no cotidiano.
	Megale (2019; 2020; 2021), Oliveira e Höfling (2021) e Megale e Liberali (2016)	
Educação Multilíngue	Bathia e Ritchie (2012), Cenoz (2013) e Council of Europe (2020)	Preconiza o aspecto exterior da língua, seus espaços e comunidade, abrangendo a coexistência de línguas diferentes em nível social ou individual. Neste sentido, as línguas são coexistentes, porém independentes entre si.
	Finger et al. (2016) e Cavalcanti e Maher (2018)	
Educação Plurilíngue	Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020) e Council of Europe (2020).	Denota ênfase ao contexto cultural do indivíduo. Nesta ótica, as línguas não se mantêm separadas, nem compartimentalizadas. Antes, formam uma competência comunicativa na qual todas as línguas interagem e contribuem, resultando em uma certa flexibilidade que lhe será útil para comunicar com um interlocutor em particular.
	Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger. (2022).	

Fonte: SIQUEIRA BUONOCORE, 2023.



05

Reflexões do chão da sala de aula: Proporcionando um ensino de inglês como língua franca dentro do contexto da educação plurilíngue

No decorrer de nossa caminhada foi possível observar algumas pistas dispostas em formato de síntese de diversos conceitos envolvidos nos processos da educação linguística. Em meio a uma expansão da globalização e uma crescente oferta de escolas internacionais, bilíngues e com carga horária estendida em língua adicional e/ou programa bilíngue, compreender esses conceitos pode nos auxiliar como professores em nossa prática de sala de aula.

No entanto, é justamente na hora dessas transposições que surgem os principais questionamentos, como: “Como promover uma educação plurilíngue se trabalho em uma escola bilíngue?”, “O que diferencia as perspectivas pedagógicas de inglês como língua estrangeira e Inglês como língua franca, Educação Bilíngue e Educação Plurilíngue?” e “Afiml, como se faz uma educação plurilíngue na prática?”.

Todos estes questionamentos são legítimos e não temos a ambição de dar uma resposta definitiva a eles, apenas contribuir de forma prática oferecendo *insights* e dicas baseadas em nossas reflexões advindas de pesquisa diretamente do chão da sala de aula em uma escola bilíngue pública no município de Blumenau/SC[32].



- **Promovendo a educação plurilíngue em escolas bilíngues**

Vamos iniciar esta reflexão nos dirigindo à primeira pergunta, quiçá a mais complexa deste grupo: **“Como promover uma educação plurilíngue se trabalho em uma escola bilíngue?”**.

Ao longo de nossa caminhada na estrada da pesquisa da educação bi/plurilíngue, nos foi possível notar algumas questões que podem nos auxiliar nesta dúvida. Até o presente momento no Brasil, em documentos oficiais como o de âmbito nacional CNE/CEB 2020 e o documento CEE/SC Nº 087 referente ao estado de Santa Catarina, constam apenas as nomenclaturas escolas bilíngues, internacionais e de carga horária estendida, não encontramos o termo escolas plurilíngues.

Porém, no corpo destes documentos seus objetivos corroboram uma educação linguística plurilíngue. Neste sentido, podemos pensar na possibilidade de o termo escola bilíngue estar sendo utilizado como um termo guarda-chuva, ou seja, um termo geral que inclui a educação plurilíngue em seus objetivos, mesmo sem adicioná-la ao termo utilizado para categorizar a escola.

Figura 1- Educação Bilíngue como termo guardachuva.



Neste sentido, podemos dizer que um professor trabalha em uma escola bilíngue, internacional ou de carga horária estendida, seguindo as tendências nacionais e internacionais da atualidade, deveria **promover uma Educação Linguística Plurilíngue em sua sala de aula por meio dos seus objetivos, planejamentos, atividades propostas e metodologias selecionadas.**

• Perspectivas pedagógicas

Com estes princípios em mente seguimos para a segunda pergunta proposta: **“O que diferencia as perspectivas pedagógicas de inglês como língua estrangeira, língua adicional e língua franca, Educação Bilíngue e Educação Plurilíngue?”**.

Como nos foi possível observar até aqui, diferentes conceitos implicam diferentes formas de observar a língua e conseqüentemente diferentes perspectivas de aprendizagem. Dentro do contexto de inglês como língua, os três conceitos utilizados com maior frequência em documentos oficiais no Brasil[33], em Santa Catarina e em Blumenau/SC[34], são inglês como língua estrangeira, inglês como língua adicional e inglês como língua franca. Cada um destes posicionamentos possui perspectivas pedagógicas que devem nortear as escolhas metodológicas, o planejamento das aulas e o perfil de atividades desenvolvidas com os estudantes.



[33] (JORDÃO, 2014)

[34] (SIQUEIRA BUONOCORE, 2023)

Quando falamos de inglês como língua estrangeira, conforme mencionamos anteriormente, colocamos o enfoque sobre as normas preexistentes, ou seja, há uma cobrança maior em relação às regras gramaticais, além de haver uma busca pela pronúncia perfeita (igual à dos nativos). Neste sentido, a perspectiva pedagógica inserida neste conceito inclui aulas mais mecânicas, voltadas para o aprendizado de regras gramaticais, fatores culturais exclusivamente voltados para as culturas britânica e norte americana[35].

Na concepção de inglês como língua adicional, existe o entendimento de acrescentar ao repertório linguístico do sujeito, sem, contudo, dar ao inglês lugar de destaque. Não há um foco na utilização do inglês como língua de comunicação com outras culturas[36]. Nesta perspectiva pedagógica, as questões culturais não são apresentadas como destaque, e embora tenha um viés mais comunicativo, não é tão abrangente como o conceito de língua franca.



[35] (JENKINS, 2007; JENKINS, COGO; DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014).

[36] (FRITZEN E NAZARO, 2016; JORDÃO, 2014).

A concepção de **Inglês como língua franca** por sua vez, **ressalta a função social da língua e sua funcionalidade da comunicação, não pressupõe exatidão gramatical e não se prende a modelos preestabelecidos tanto de escrita como na forma oral.** Neste sentido, sua perspectiva pedagógica envolve **abordagens comunicativas, metodologias que também tendem a comunicação como a metodologia CLIL, atividades que envolvam aspectos culturais e competências essenciais para um mundo globalizado**[37].



Quadro 6- Perspectivas pedagógicas de inglês como língua.

<p>Língua Estrangeira</p>	<p>Língua Adicional</p>	<p>Língua Franca</p>
<p>Aulas mais mecânicas, voltadas para o aprendizado de regras gramaticais, fatores culturais exclusivamente voltados para as culturas britânica e norte americana.</p>	<p>Questões culturais não são apresentadas como destaque, embora tenha um viés mais comunicativo, não é tão abrangente como o conceito de língua franca.</p>	<p>Abordagens comunicativas, metodologias que também tendem a comunicação como a metodologia CLIL, atividades que envolvam aspectos culturais e competências essenciais para um mundo globalizado.</p>
<p>Jenkins (2007), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Jordão (2014).</p>	<p>Fritzen e Nazaro (2016), Jordão (2014).</p>	<p>Jenkins (2007), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), El Kadri e Gimenez (2013), Jordão (2014).</p>

FONTE: AS AUTORAS

Da mesma forma, a adesão a um conceito de língua inglesa possui impacto direto nas práticas pedagógicas, uma escolha em relação ao conceito de Educação Linguística também resultará em caminhos diferentes para nortear estas práticas.

Conforme vimos anteriormente, educação bilíngue enxerga o sujeito de forma holística, ou seja, de forma global, integral, completa, não apenas fragmentos ou parte do sujeito, mas como um todo, principalmente em seu domínio de duas ou mais línguas nas suas diversas áreas de atuação, de vivência e convivência no cotidiano[38]. Neste sentido, as perspectivas pedagógicas desta concepção incluem este olhar para o sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos prévios e depositando grande importância na contextualização para a realização de atividades pedagógicas.



[38] (BAKER, 2001; GROSJEAN; BYERS-HEINLEIN, 2018; GROSJEAN, 2010; 2022; (MEGALE; LIBERALI, 2016; MEGALE, 2019; 2020; 2021; OLIVEIRA; HÖFLING, 2021).

Na educação plurilíngue, a ênfase no contexto cultural é muito marcante, e é este contexto que se tornará o pano de fundo sobre o qual as competências linguísticas se tecerão. Nesta concepção, as línguas não se mantêm separadas em compartimento diferentes, mas se unem, interagem e contribuem para favorecer a comunicação nos contextos mais diversos[39].

Em sua perspectiva pedagógica, a educação plurilíngue pode apresentar o uso de múltiplos recursos linguísticos e repertório dos estudantes, uma abordagem holística integrada ao ensino e aprendizagem de línguas, uma ênfase no relacionamento entre todas as línguas em uma perspectiva dinâmica, o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, e a inclusão do ensino de áreas temáticas a partir de uma perspectiva plurilíngue[40]. Daremos um pouco mais de profundidade a estes aspectos ao falarmos da educação plurilíngue na prática.



[39] (CANAGARAJAH, 2009; PINTO, 2013; PICCARDO, 2018; MARSHALL; MOORE, 2018; VALLEJO; DOOLY, 2020; GARCIA; OTHEGUY, 2020; COUNCIL OF EUROPE, 2020; GONZALEZ, 1989; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; EWALD, 2016; FINGER, 2022).

[40] (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021).

Quadro 7- Perspectivas pedagógicas da Educação Linguística.

Educação Bilíngue	Educação Plurilíngue
<p>Inclui um olhar para o sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos prévios e depositando grande importância na contextualização para a realização de atividades pedagógicas.</p>	<p>Pode apresentar o uso de múltiplos recursos linguísticos e repertório dos estudantes, abordagem holística integrada ao ensino e aprendizagem de línguas, ênfase no relacionamento entre todas as línguas em uma perspectiva dinâmica, desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, inclusão do ensino de áreas temáticas a partir de uma perspectiva plurilíngue.</p>
<p>Baker (2001), Grosjean e Byers-Heinlein (2018), Grosjean (2010; 2022), Megale e Liberali (2016), Megale (2019; 2020; 2021) e Oliveira e Höfling (2021).</p>	<p>Canagarajah (2009), Pinto (2013), Piccardo (2018), Marshall e Moore (2018), Vallejo e Dooly (2020), Garcia e Otheguy (2020), Council of Europe (2020), Gonzalez (1989), Oliveira (2009), Fritzen e Ewald (2016) e Finger (2022).</p>

FONTE: AS AUTORAS

• Educação Plurilíngue na prática

Estas reflexões nos levam a nossa terceira pergunta: “afinal, como se fez uma educação plurilíngue na prática?”. Para nos oferecer suporte nestas questões e apontar estratégias para a potencialização de práticas que visam fomentar o ensino de inglês como língua franca dentro do contexto da educação plurilíngue, buscamos apoio no trabalho de Oliveira e Höfling (2021), intitulado *Bilingual Education in Brazil*. Neste trabalho, as autoras oferecem cinco princípios para a pedagogia plurilíngue, conforme ilustração a seguir:



Figura 2- Princípios da pedagogia plurilíngue.



FONTE: A PARTIR DE OLIVEIRA E HÖFLING (2021)

Esses cinco princípios têm a finalidade de contribuir com a educação bi/plurilíngue no Brasil, e tem como base fundamental os princípios do plurilinguismo. A seguir, apresentamos uma síntese desses princípios e sugestões para sua prática.

1. Uso de múltiplos recursos linguísticos e repertório dos estudantes:

Conceito: Reconhecer que os estudantes trazem um repertório linguístico para a sala de aula, e que este repertório precisa ser valorizado para que possamos favorecer um ensino contextualizado.

Prática: Os interesses, comentários, expectativas e necessidades de nossos estudantes, bem como o conhecimento de outras línguas que possam possuir pode se tornar um recurso valioso na hora do planejamento, desta forma as atividades planejadas se tornarão muito mais contextualizadas.



2. Abordagem holística integrada ao ensino e aprendizagem de línguas:

Conceito: Reconhecer as similaridades e diferenças entre as línguas promove a consciência da diversidade linguística. Para promover esta consciência é essencial combinar e misturar as línguas e não as manter separadas.

Prática: A partir dos conhecimentos e habilidades já presentes nos estudantes, desenvolver recursos linguísticos para expandir o potencial linguístico.



3. Ênfase no relacionamento entre todas as línguas em uma perspectiva dinâmica:

Conceito: As línguas interagem entre si, neste sentido, uma habilidade desenvolvida em uma língua se transfere para outras línguas de forma dinâmica.

Prática: Para promover uma pedagogia mais inclusiva, os estudantes devem ser estimulados a utilizar todo o seu repertório linguístico.



4. Desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais:

Conceito: Entende-se por competência pluricultural o conhecimento cultural que o sujeito desenvolve enquanto aprende línguas, e por competência plurilíngue o repertório linguístico do sujeito em todas as suas habilidades linguísticas.

Prática: Para o desenvolvimento destas competências é necessário desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes ao mesmo tempo em que se proporciona a possibilidade de expansão do seu arcabouço cultural.



5. Inclusão do ensino de áreas temáticas a partir de uma perspectiva plurilíngue:

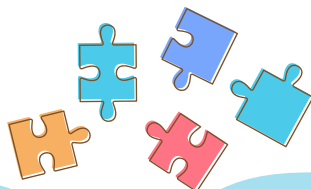
Conceito: O uso da perspectiva plurilíngue envolve a conexão e análise de conteúdo e linguagem de forma inseparável. Uma vez que educação bi/plurilíngue vai muito além do ensino de uma língua, ela inclui o ensino de conteúdos de todas as áreas.

Prática: Para que seja implementada esta perspectiva é necessário desenvolver as seguintes habilidades plurilíngues nas áreas de conteúdo: estrutura textual, gramática e vocabulário, comparação e contraste de características linguísticas, e gêneros e linguagem disciplinares.



Com base nestes princípios, é possível refletirmos acerca de características de atividades que se ancoram nos entendimentos de inglês como língua franca em um contexto plurilíngue. Neste sentido, algumas das características que podemos apontar são o alinhamento aos interesses dos estudantes, a contextualização da proposta, a valorização dos conhecimentos prévios do estudantes e dos aspectos culturais da realidade onde o sujeito está inserido como ponto de partida para a ampliação do conhecimento linguístico. Essas características demonstram ser essenciais para que se alcancem os objetivos da educação plurilíngue.

Além destas, a utilização de várias habilidades em uma única atividade como a leitura, escrita, oralidade e produção artística, com a finalidade de promover um olhar crítico, contraste e comparações linguísticas, é uma característica que além de ampliar as experiências do estudante tornando o momento mais imersivo, também torna o processo educacional mais inclusivo, pois abrange um número de diferentes estudantes estimulando sua participação.



Por fim, gostaríamos de ressaltar a inclusão de diversas áreas do conhecimento para desenvolver a língua. O ensino das ciências, operações matemáticas, gêneros textuais, são apenas algumas possibilidades do desenvolvimento linguístico por meio de conteúdos. Pois muito além do ensino de inglês, a educação plurilíngue envolve o ensino de todas as áreas do conhecimento.



06

Vale a pena ressaltar...

Durante a nossa jornada por estas páginas eletrônicas, foi possível observar que o inglês possui lugar de destaque no contexto brasileiro, e esta presença tem sido ainda mais acentuada pela proliferação de escolas bilíngues no país. Contudo, ainda há muita confusão na diferenciação entre escolas bilíngues, internacionais e de carga horária estendida. Neste material, buscamos elucidar estas particularidades no contexto de Santa Catarina por meio de alguns documentos oficiais.

A partir deste ponto, seguimos para uma compreensão mais profunda de Inglês como Língua Estrangeira, como Segunda Língua, como Língua Adicional e como Língua Franca. Baseados em diversos autores, buscamos sintetizar conceitos e diferenciar estas concepções de forma prática e leve. Na sequência, mergulhamos nos conceitos de Educação Bilíngue, Multilíngue e plurilíngue. Observamos que recentemente muitos documentos oficiais que trazem o termo educação bilíngue na verdade têm objetivos da educação plurilíngue, e que o termo educação bilíngue parece estar sendo utilizado como um termo guarda-chuva para se referir tanto a educação bilíngue como multilíngue e plurilíngue[41].

Percebemos também que a escolha entre os termos educação bilíngue e plurilíngue é, no fim das contas, uma questão de filiação teórica. Enquanto o termo bilíngue é utilizado largamente nos Estados Unidos, plurilíngue é mais utilizado pela comunidade científica na Europa[42].

[41] (CENOZ, 2013)

[42] (GARCÍA; LIN; MAY, 2017; FINGER, 2022)

No que tange à prática, nosso principal objetivo foi oferecer *insights* para colaborar com a prática pedagógica de professores desta modalidade educacional. Não tivemos por intenção construir um perfil engessado de atividades pré-moldadas para esta modalidade, senão apenas ressaltar características relevantes, pois sabemos que para a educação não existe uma receita de bolo. Nossa aspiração é instigá-lo à reflexão, criatividade e equipá-lo para fazer escolhas condizentes com os conceitos que regem a sua prática.



Chegamos ao fim desta jornada juntos, nossas mais ambiciosas esperanças são ter contribuído, ainda que de forma singela, com o seu trabalho, colega professor. Sabemos que não poderemos oferecer respostas a todas as inquietações que circundam o âmbito da educação bi/plurilíngue, nem temos esta ambição. Porém nestas páginas buscamos compartilhar de forma simples e leve algumas das bases conceituais que constituem a educação linguística. Desta forma, acreditamos que estamos o ajudando a pensar e planejar práticas pedagógicas que almejam promover o inglês como língua franca em um contexto de educação plurilíngue no chão da sua sala de aula.



Referências

- AZEVEDO, A. F.; DELGADO, H. O. K.; SILVA, A. D. C. THE USE OF TECHNOLOGY FOR EFL CLASSES IN A BRAZILIAN SCHOOL: CONSOLIDATING EDUCATION 3.0. **IAFOR JOURNAL OF EDUCATION**, V. 5, P. 195-211, 2017.
- BAKER, C. FOUNDATIONS OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM. 3RD ED. UK: **MULTILINGUAL MATTERS**, 2001.
- BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (ED.). **THE HANDBOOK OF BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM**. JOHN WILEY & SONS, 2014.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1996. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). ACESSO EM 02 JUN. 2022.
- BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018.
- BRASIL. PARECER CNE/CEB 2/2020. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILINGUE. BRASÍLIA: MEC, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/PROGRAMA-MAIS-EDUCACAO/30000-UNCATEGORISED/85191-PARECER-CEB-2020](http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020). ACESSO EM 02 JUN. 2022.
- CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. CONTEMPORARY BRAZILIAN PERSPECTIVES ON MULTILINGUALISM: AN INTRODUCTION. IN: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (ED.). **MULTILINGUAL BRAZIL: LANGUAGE RESOURCES, IDENTITIES AND IDEOLOGIES IN A GLOBALIZED WORLD**. ROUTLEDGE, 2018, P. 1-15.
- CAVALCANTI, M. C. ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE MINORIAS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL. **DELTA: DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGÜÍSTICA TEÓRICA E APLICADA**, V. 15, P. 385-417, 1999.
- CENOZ, J. DEFINING MULTILINGUALISM. **ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS**, V. 33, P. 3-18, 2013.
- COOK, V. **SECOND LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE TEACHING**. NEW YORK: ROUTLEDGE, 2016.
- COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2001. DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.COE.INT/EN/WEB/COMMON-EUROPEAN-FRAMEWORK-REFERENCE-LANGUAGES](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages). ACESSO EM 02 DE JUN. 2022.
- COUNCIL OF EUROPE. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT – COMPANION VOLUME, COUNCIL OF EUROPE PUBLISHING, STRASBOURG, 2020. DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.COE.INT/EN/WEB/COMMON-EUROPEAN-FRAMEWORK-REFERENCE-LANGUAGES](https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages). ACESSO EM 02 DE JUN. 2022.
- DE SOUZA, E. S. ET AL. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. **BABEL: REVISTA ELETRÔNICA DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS**, V. 1, N. 1, P. 39-46, 2011.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. FORMANDO PROFESSORES DE INGLÊS PARA O CONTEXTO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA. **ACTA SCIENTIARUM. LANGUAGE AND CULTURE**, V. 35, N. 2, P. 125-133, 2013.

FINGER, I. THE EFFECTS OF EXPOSURE IN THE COGNITIVE AND PROFICIENCY DEVELOPMENT IN BILINGUAL EDUCATION.

02/09/2022. EVENTO ONLINE BRAZ-TESOL MIND BRAIN AND EDUCATION SPECIAL INTEREST GROUP.

FINGER, I.; ALVES, U.K.; FONTES, A.B.A.L.; PREUSS, E.O.

DIALOGOS EM MULTILINGUISMO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS NO LABICO/UFRGS. LETRÔNICA, V. 9, P. 97-113, 2016.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. WHEN FIVE WORDS ARE NOT ENOUGH: A CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL DISCUSSION OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. **INTERNATIONAL**

MULTILINGUAL RESEARCH JOURNAL, V.4, N.1, P.20-30, 2010.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTO PLURILÍNGUE.

EDUCAÇÃO & REALIDADE, V. 41, P. 491-512, 2016.

FRITZEN, M. P.; NAZARO, A. C. DE S. LÍNGUAS ADICIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS: DISCUSSÃO A PARTIR DE UM CENÁRIO INTERCULTURAL. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, V. 34, P. 1-27, 2018.

FRITZEN, M. P. "IA NA ESCOLA ALEMÃ E DE UM DIA PRO OUTRO FECHOU. E NÓS NÃO SABÍAMOS FALAR O PORTUGUÊS":

REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA. **REVISTA LINGUAGEM & ENSINO**, V. 15, N. 1, P. 113-138, 2012.

GARCÍA, O.; LIN, M. Y.; MAY, S. **BILINGUAL AND**

MULTILINGUAL. SPRINGER INTERNATIONAL PUBLISHING, V. 10, P. 978-3, 2017.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. PLURILINGUALISM AND TRANSLANGUAGING: COMMONALITIES AND DIVERGENCES.

INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM, V. 23, N. 1, P. 17-35, 2020.

GEVA, E.; WADE-WOOLLEY, L.; SHANY, M. DEVELOPMENT OF READING EFFICIENCY IN FIRST AND SECOND LANGUAGE.

SCIENTIFIC STUDIES OF READING, V. 1, N. 2, P. 119-144, 1997.

GONZALEZ, M. M. **PLURILINGÜISMO NA ESCOLA PÚBLICA:**

POSSÍVEIS CAMINHOS. LINHA D'ÁGUA, N. 6, P. 30-33, 1989.

GROSJEAN, F. WHO IS BILINGUAL? IN: GROSJEAN, F. **THE MYSTERIES OF BILINGUALISM: UNRESOLVED ISSUES.** UK: JOHN WILEY & SONS, 2022.

GROSJEAN, F. **BILINGUAL: LIFE AND REALITY.** HARVARD UNIVERSITY PRESS, 2010.

GROSJEAN, F.; BYERS-HEINLEIN, K. BILINGUAL ADULTS AND CHILDREN: A SHORT INTRODUCTION. IN: GROSJEAN, F.; BYERS-HEINLEIN, K. **THE LISTENING BILINGUAL: SPEECH**

PERCEPTION, COMPREHENSION, AND BILINGUALISM, P. 4-24, 2018.

JENKINS, J. **ENGLISH AS A LINGUA FRANCA: ATTITUDE AND IDENTITY.** OXFORD: OUP, 2007.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. REVIEW OF DEVELOPMENTS IN RESEARCH INTO ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. **LANGUAGE TEACHING**, CAMBRIDGE, V. 44, N. 3, P. 281-315, 2011.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (ED.). **RESEARCH ON SECOND LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A**

SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT. ROUTLEDGE, 2011.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILF-ILG: QUEM DÁ CONTA?. **REVISTA BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA**, V. 14, P. 13-40, 2014.

- KROLL, J. F. ET AL. BILINGUALISM, MIND, AND BRAIN. **ANNU. REV. LINGUIST.**, V. 1, N. 1, P. 377-394, 2015.
- MARSHALL, S.; MOORE, D. PLURILINGUALISM AMID THE PANOPLY OF LINGUALISMS: ADDRESSING CRITIQUES AND MISCONCEPTIONS IN EDUCATION. **INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTILINGUALISM**, V. 15, N. 1, P. 19-34, 2018.
- MEGALE, A. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL**. SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2019.
- MEGALE, A. **DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**. V. 2. SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2020.
- MEGALE, A. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE: COMO FAZER?**. V. 3. SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2021.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA LINGÜÍSTICA APLICADA. **RAÍDO**, V. 10, N. 23, P. 9-24, 2016.
- OLIVEIRA, G. M. DE. PLURILINGUÍSMO NO BRASIL: REPRESSÃO E RESISTÊNCIA LINGÜÍSTICA. **SYNERGIES BRÉSIL**, V. 7, P. 19-26, 2009.
- OLIVEIRA, L. C. DE; HÖFLING, C. BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL. IN: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. **POLICY DEVELOPMENT IN TESOL AND MULTILINGUALISM: PAST, PRESENT AND THE WAY FORWARD**. SINGAPORE: SPRINGER, 2021, P. 25-37.
- PICCARDO, E. PLURILINGUALISM: VISION, CONCEPTUALIZATION, AND PRACTICES. IN. TRIFONAS, P; ARAVOSSITAS, C. **HANDBOOK OF RESEARCH AND PRACTICE IN HERITAGE LANGUAGE EDUCATION**, V. 207, P. 207-226, 2018.
- PINTO, M. DA G. C. O PLURILINGUÍSMO: UM TRUNFO?. **REVISTA LETRAS DE HOJE**, PORTO ALEGRE, V. 48, N. 3, P. 369-379, JUL./SET. 2013
- RAJAGOPALAN, K. NON-NATIVE LANGUAGE TEACHERS: PERCEPTIONS, CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSION. **EDUCATIONAL LINGUISTICS SERIES**, V.5, PART V, P.283-303, 2005.
- SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 087, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2016. SANTA CATARINA. 2016.
- SCAGLION, L. F.; DE ARAÚJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. A INSERÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO DAS SERIES INICIAIS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS. **REVISTA ENTRELÍNGUAS**, V. 5, N. 2, P. 359-377, 2019. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.FCLAR.UNESP.BR/ENTRELINGUAS/ARTIC LE/VIEW/12890](https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/artic le/view/12890). ACESSO EM: 02 JUN. 2022.
- SIQUEIRA BUONOCORE, R. EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: REVERBERAÇÕES DE CONCEITOS DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/SC. 2023. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE), UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB), BLUMENAU/SC, 2023.
- VALLEJO, C.; DOOLY, M. PLURILINGUALISM AND TRANSLANGUAGING: EMERGENT APPROACHES AND SHARED CONCERNS. **INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM**, V. 23, N. 1, P. 1-16, 2020. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469

