Luã Armando de Oliveira Silva Professor e Organizador







Luã Armando de Oliveira Silva (Professor e Organizador)



CAMPO GRANDE/MS 2024

## Copyright © 2024 dos autores e da Editora Ecodidática Os direitos de edição e publicação foram cedidos à Editora Ecodidática

Esta obra está licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND). Disponível em: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0.

Editor-Chefe: Gleidson Melo

Assistente Editorial: Marta Regina da Silva-Melo

Edição, diagramação e arte visual: Gleidson Melo e Marta Regina da Silva-Melo

Capa: Editora Ecodidática

Revisão dos textos: Luã Armando de Oliveira Silva e autores

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Luã Armando de Oliveira

Podemos os periféricos brasileiros aprender nos linguajares sul-norte? [livro eletrônico] / Luã Armando de Oliveira Silva, professor e organizador -- Campo Grande, MS : Editora Ecodidática, 2024. PDF

ISBN 978-65-85640-08-4

- 1. Educação 2. Educação bilíngue 3. Línguas e linguagem
- 4. Literatura I. Título.

24-235907 CDD-370.1175

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação bilíngue 370.1175

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084

https://editoraecodidatica.com.br contato@editoraecodidatica.com.br

WhatsApp: +55 67 3211-2328

Instagram: https://www.instagram.com/editoraecodidatica.com.br/

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO MULTIDISCIPLINAR (Doutoras e Doutores)

## Airton José Vinholi Júnior

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

### Angela Guida

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## Antonia Suely Guimarães e Silva

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

#### Ariane Aparecida Carvalho de Arruda

Pesquisadora em História da América colonial, História do Brasil colonial, Etno-história, História indígena e Arqueologia

### Beatriz Aparecida Alencar

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

#### Daniela Sottili Garcia

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

#### Eduardo Salinas Chavéz

Instituto de Desarrollo Regional Universidad de Granada, España

### Eliane Rosa da Silva Dilkin

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

## **Fabio Martins Ayres**

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

#### Fábio do Vale

Faculdade Insted - Instituto Avançado de Ensino Superior e Desenvolvimento Humano

### José Luís dos Santos Peixoto

UEMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

### Larissa Tinoco Barbosa

Pesquisadora associada ao Instituto Arara Azul

### Luciana Correia Diettrich

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

#### Marilyn Aparecida Errobidarte de Matos

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

#### Marta Costa Beck

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## Marta Regina da Silva Melo

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Atestamos que os trabalhos que deram origem a esta obra foram submetidos a uma Banca Examinadora composta por professores da Faculdade Insted, em Campo Grande/MS, sendo a obra indicada para fins de publicação.

"Nós vamos ter que controlar sua língua", o dentista disse, arrancando todo o metal da minha boca. Os pedacinhos prateados estatelam e tilintam na cuspideira. Minha boca é uma veta madre. O dentista está limpando minhas raízes. Eu sinto uma baforada de mau cheiro quando arquejo. "Eu não posso tampar este dente agora, você ainda está drenando", ele diz. "Nós vamos ter que fazer alguma coisa com a sua língua", eu escutei a elevação raivosa na sua voz. Minha língua retém-se, empurrando pra fora os tufos de algodão, repelindo as brocas, as longas agulhas finas. "Eu nunca tinha visto nada tão forte ou tão resistente", ele diz. E eu penso, como você doma uma língua selvagem, adestra-a para ficar quieta, como você a refreia e põe sela? Como você faz ela se submeter?

Anzaldúa (2016)

## SUMÁRIO

PREFÁCIO
INTRODUÇÃO12
CAPÍTULO 1
Quem ganha, quem perde? os benefícios cognitivos e socioculturais da educação bilíngue de elite17
Hevily Aparecida de Paula Pinto
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.1
CAPÍTULO 2
PPP, monoglossia e heteroglossia: uma análise33
Rafaela Ravagnani Arosti
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.2
CAPÍTULO 3
Bilinguismo e neurociência: a educação aliada a uma vida mais saudável43
Camila Ustulin de Lourenço
Eliana Maria Marciano Monteiro
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.3
CAPÍTULO 4
Educação bilíngue de prestígio e a educação internacional
no Brasil: uma análise detalhada57
Marilucia Sampaio de Miranda
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.4

## **CAPÍTULO 5**

Matemática e translinguagem: discussões sobre o uso
da translinguagem em uma aula de matemática imersiva72
Felipe Gonçalves da Silva
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.5
CAPÍTULO 6
O ensino inclusivo da língua inglesa a pessoas com transtorno do espectro autista em escolas bilíngues de educação infantil: um estudo de caso85
Christiane Rocha Coutinho
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.6
CAPÍTULO 7
Aventuras gamificadas: aulas bilíngues como territórios de exploração e aprendizado103
Débora Martinez Ribeiro
Luã Armando de Oliveira Silva
DOI: http://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/85640084.7
SOBRE OS AUTORES144
ÍNDICE REMISSIVO147

## **PREFÁCIO**

Rone Costa<sup>1</sup>

educação bilíngue surgiu nas últimas décadas como uma das áreas de maior expansão e interesse no Brasil. À medida que a globalização se intensifica, a sociedade brasileira se vê diante da necessidade de formar cidadãos capazes de transitar por um mundo interligado, onde o domínio de mais de um idioma abre portas para oportunidades culturais e profissionais. Este livro destaca as contribuições do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes, especialmente em um contexto brasileiro diverso e desafiador, onde a construção de uma identidade global e inclusiva se torna primordial para enfrentar as complexidades do século XXI.

Como pontuam García (2009) e outros autores explorados nos capítulos desta obra, a educação bilíngue vai além do ensino de uma língua adicional. Ela se apresenta como uma forte ferramenta para a ampliação da cognição e da resiliência cultural, auxiliando na construção de uma identidade plural, que é tão necessária em uma sociedade globalizada. No Brasil, onde convivem diferentes contextos culturais e socioeconômicos, a educação bilíngue de prestígio, conceito chave trabalhado neste livro, surge como uma abordagem pedagógica diferenciada, que contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais, levando o estudante para o sucesso em uma sociedade competitiva.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Gerente de Desenvolvimento e Relacionamento da Systemic Editora e Distribuidora de Livros e responsável pela expansão do programa de Educação Bilíngue Systemic Bilingual. E-mail: costarone.c@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpg.br/7209173580885409.



A obra explora com profundidade os efeitos da educação bilíngue de prestígio, considerando sua capacidade de impactar o desenvolvimento de funções executivas no cérebro, como sugerem estudos de Diamond (2013) e Bialystok (2017). O bilinguismo ativo tem sido associado a uma maior flexibilidade cognitiva, memória aprimorada e capacidade de resolução de problemas, além de se demonstrar um fator de proteção ao envelhecimento cognitivo. Nesse sentido, o bilinguismo surge não apenas como um enriquecimento linguístico, mas também como uma prática que influencia positivamente a saúde mental ao longo da vida, aspecto corroborado pelos avanços da neurociência e explorado de forma prática e teórica ao longo do livro.

Este livro também nos convida a refletir sobre os limites e as potencialidades da educação bilíngue, abordando temas que vão desde os impactos nas funções executivas até o papel da neuroplasticidade no desenvolvimento infantil. Adicionalmente, há uma análise profunda das políticas e práticas escolares que regulamentam e orientam o ensino bilíngue no Brasil, dando como exemplo a Resolução Normativa nº 002/2021/CEE-MT, que define diretrizes para a educação bilíngue no estado do Mato Grosso.

Por meio de uma revisão de literatura ampla e diversificada, os autores discutem não apenas as vantagens cognitivas do bilinguismo, mas também as implicações culturais e sociais do aprendizado de uma língua adicional. Bialystok e Kroll (2013), por exemplo, argumentam que a prática bilíngue ativa nas escolas incentiva o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e o fortalecimento do controle executivo, promovendo a capacidade de lidar com a diversidade e a resolver conflitos, elementos essenciais em uma sociedade que exige cada vez mais habilidades de inovação e adaptabilidade. Já Brentano e Megale (2020) destacam a importância do contato intercultural para o desenvolvimento das chamadas habilidades do século XXI, necessárias para a vida em uma sociedade globalizada,



ao reconhecer que o bilinguismo amplia os horizontes culturais e incentiva o respeito e a valorização da diversidade.

Ao longo dos capítulos, são explorados diversos temas, desde os benefícios cognitivos e socioculturais do bilinguismo até a aplicação prática de metodologias e abordagens que favorecem o ensino inclusivo e a integração de práticas inovadoras, como a gamificação na sala de aula bilíngue. Esta obra apresenta ainda um olhar dedicado e necessário sobre o ensino bilíngue voltado a alunos com necessidades específicas, discutindo, por exemplo, o impacto positivo que o aprendizado de uma língua adicional pode ter para estudantes no espectro autista.

Espero que esta obra seja uma inspiração para educadores, pesquisadores e pais a enxergar o papel transformador da educação bilíngue. Que este livro seja um recurso para aprimorar práticas pedagógicas e aumentar as discussões sobre o poder da educação bilíngue em moldar indivíduos e sociedades mais preparados, críticos e engajados com a construção de um mundo mais integrado e harmonioso.

## **REFERÊNCIAS**

BIALYSTOK, E. The bilingual adaptation: how minds accommodate experience. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 3, p. 233-262, 2017. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2017-08301-001. Acesso em: 1 out. 2024.

BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. *In*: MEGALE, A. (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 125-135.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review Of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135-168, 2013. Disponível em: https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-113011-143750. Acesso em: 2 out. 2024.



GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Malden/Oxford: Blackwell/Wiley, 2009.

KROLL, J. F.; BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 25, n. 5, p. 497-514, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20445911.2013.7991 70. Acesso em: 2 out. 2024.



## INTRODUÇÃO

Luã Armando de Oliveira Silva¹ 🝺 Organização

m primeiro lugar, devo situar o leitor de que esta obra é o compilado dos artigos produzidos pelos discentes da primeira turma do curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted cujo locus insurge, resiste na periferia-Sul dessa tríplice fronteira do Centro-Oeste brasileiro (Brasil, Paraguai, Bolívia).<sup>2</sup> Os referidos estudos desempenharam a função de avalição final para a obtenção do título de especialista. Desta feita, devida à relevância dos conteúdos abordados à área da Educação Bilíngue de Prestígio e Internacional, entendemos que poderíamos contribuir, mesmo que minimamente, ao fornecer nossos primeiros achados científicos em terras pantaneiras para um futuro e mais abrangente estudo – quiçá de âmbito nacional.

A Faculdade Insted está em um terreno, mais precisamente em um rincão brasileiro, que meu amigo-aliado Achugar (2006) caracteriza como *periferia da periferia*.<sup>3</sup> Infelizmente, devo prosseguir com a narrativa desta introdução. Caso, você, leitor, deseja se aprofundar no conceito acima referido, as referências nortear-te-ão nessa empreitada. De maneira específica, este estudo foi desenvolvido na região Centro-Oeste brasileiro em seis escolas particulares bilín-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> ACHUGAR. Planetas sem boca, p.90.



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/ UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@ gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> NOLASCO. Paisagens Periféricas, p. 2.

gues no estado do Mato Grosso do Sul e em uma escola internacional no estado do Mato Grosso. No que tange à modalidade de ensino e aprendizagem da língua inglesa, segundo a classificação de García (2009), a tipologia praticada em todas essas escolas é a Educação Bilíngue de Elite ou Prestígio. Ressalto que cada capítulo foi senti-pensado-escrito por professores-pesquisadores bilíngues mato-grossenses e sul-mato-grossenses a fim de que não caiamos à tentação falaciosa moderna/colonial de falar sobre, mas a partir de.

Mas de onde insurgiu esse grito,4 em mim, neste pesquisador fronteirico? Esta proposta desobediente e inquieta revelou-se em meu corpo a partir da leitura do livro: ¿Podemos pensar los no-europeos? de Facundo Giuliano, Hamid Dabashi, Walter Mignolo, Bárbara Aguer e Camila Dawnar (2018). No entanto, não pretendo levar à exaustão a tentativa de responder a essa discussão, uma vez que já fora confirmada por diversos autores e, pelo próprio Mignolo, de que: "-Sí, podemos!". Anseio, então, ir mais além rumo à colonialidade do saber e do ser, isto é, a um (des)caminho a ser percorrido por professores periféricos que teimam e insistem (resistem?) em transgredir. E, assim, então, questiono: Podemos os periféricos brasileiros aprender nos linguajares Sul-Norte? No intento de pensar para (des) pensar para assim re-pensar este questionamento e, a fim de "meter o dedo" nessa afta colonial,<sup>5</sup> reitero que não me resta outra alternativa a não ser direcionar-me pelas veredas do (des)caminho, uma vez que os caminhos já foram trilhados e seguem sendo replicados por muitos centros cartesianos. E, é, neste exato de-vir em que este amontoado de reflexões pantaneiras-periféricas tem o intento de

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> SILVA. "Silviano Santiago: grafias-de-vida", p. 289.



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> WALSH. "Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir", 2013. Vale mencionar que grieta, rachadura em português, faz parte do termo gritos, grietas y siembras cunhado por Catherine Walsh. A autora faz uso desses vocábulos com o intento de expressar a ação insurgente, desobediente que, por meio dos gritos, isto é, da dor, possamos encontrar as rachaduras, as frestas pelas quais, então, semeemos um pensar diferente num mundo tão caótico.

capturar, testemunhar – mesmo que minimamente – a pergunta acima. Em segundo lugar, insurge o termo aprender ao fazer referência à aprendizagem que emerge do ambiente escolar, uma vez que estamos falando de educação bilíngue de prestígio.

Se deixasse que meu corpo fluísse, acabaria por não sublinhar as "nuances" a respeito do título deste livro. Haja vista que a ideia fulcral já fora explanada no parágrafo anterior, estou totalmente convencido de que não devo me furtar da razão pela qual escolhi propositalmente o termo *linguajares* em vez de *línguas*<sup>6</sup> tão comum nos cursos de Letras e afins. E, por fim, vale salientar (a) o diálogo entre Sul e Norte para que o Sul tome, cada vez mais, força; e não fique em que um diálogo Sul-Sul; (b) de forma quase que maquiavélica e muito ardilosamente, permitam-me a ousadia, vou colocar, sim, o Sul sempre antes do Norte.

Vale, aqui, (des)velar o aparato jurídico caso, você, leitor, não saiba. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso estabelece normas, por meio da Resolução Normativa nº 002/2021/CEE-MT,7 para a oferta da Escola Bilíngue, Escola Internacional e Escolas que oferecem Programas Bilíngues em unidades escolares da Educação Básica pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Na contramão, o estado de Mato Grosso do Sul ainda não possui até os dias atuais nenhuma Resolução ou Parecer que regulamente a oferta da Educação Bilíngue no estado.

No capítulo 1, Hevily Aparecida e Luã Armando discutem os benefícios cognitivos e socioculturais da educação bilíngue de eli-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Resolução Normativa nº 002/2021/CEE-MT. Disponível em: https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=2647&modo=download. Acesso em: 25 out. 2024.



<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> MIGNOLO, Histórias Locais/Projetos Globais, 2003. Evoco o pensamento de Mignolo e afasto-me do conceito estruturalista de língua como um sistema imbuído de regras sintáticas, semânticas e fonéticas. Para mim, assim como para Mignolo, não nos interessa a língua dissecada de vida no necrotério. Preferimos olhar por entre as frestas das línguas de onde surgem os linguajares. Por conseguinte, utilizo de maneira consciente o termo *língua* no início desse texto para aproximá-lo ao leitor para que, assim, possamos seguir juntos rumo ao conceito-chave de linguajamento.

te. No capítulo 2, Rafaela e Luã analisam um projeto político-pedagógico no que tange à monoglossia e heteroglossia. No capítulo 3, Camila, Eliana e Luã, por meio do imbricamento entre bilinguismo e neurociência, apontam possíveis conexões entre a educação e uma vida mais saudável. No capítulo 4, Marilucia e Luã elencam algumas características de um ensino de qualidade, além de explanar a diferença entre escolas bilíngues e escolas internacionais. No capítulo 5, Felipe e Luã utilizam a translinguagem para desenvolver o pensamento matemático nos discentes. No capítulo 6, Christiane e Luã relacionam o autismo com os ganhos da educação bilíngue. Por fim, no capítulo 7, Débora e Luã desenvolvem ferramentas de gamificação para engajar os alunos.

Esperamos que este livro consiga revelar ao leitor a possibilidade de observar o contexto brasileiro e reconhecer nossos avanços, lacunas e expectativas como comunidade implicada no fazer pedagógico, para que possamos, cada vez mais, desenvolver um olhar informado e investigativo para o que ocorre em nosso País.

## RFFFRÊNCIAS

ACHUGAR, H. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GIULIANO, F. ¿Podemos pensar los no-europeos?: ética decolonial y geopolítica del conocer. Buenos Aires: Ediciones del Signo. Ñawi. 3, 2018.

NOLASCO, E. C. Paisagens da crítica periférica. **Cadernos de Estudos Culturais: eixos periféricos**, v. 4, n. 8, p. 39-54, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3526. Acesso em: 1 out. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



# **CAPÍTULO 1**

Quem ganha, quem perde? os benefícios cognitivos e socioculturais da educação bilíngue de elite

Hevily Aparecida de Paula Pinto Luã Armando de Oliveira Silva

## QUEM GANHA, QUEM PERDE? OS BENEFÍCIOS COGNITIVOS E SOCIOCULTURAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ELITE

## WHO WINS, WHO LOSES? THE COGNITIVE AND SOCIOCULTURAL BENEFITS OF THE FILTE BILINGUAL

## ¿QUIÉN GANA, QUIÉN PIERDE? LOS BENEFICIOS COGNITIVOS Y SOCIOCULTURALES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE ÉLITE

Hevily Aparecida de Paula Pinto<sup>1</sup> Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup>

RESUMO: No Brasil, o número de escolas que oferecem Educação Bilíngue de Elite tem crescido significativamente ao longo dos anos. Tendo isso em vista, é de suma importância que os professores e coordenadores, bem como as famílias, compreendam as implicações desta abordagem de ensino. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral discutir os benefícios da Educação Bilíngue de Elite, enfatizando os benefícios cognitivos e socioculturais que essa proporciona. Para atingir referido objetivo, foi necessário, primeiro, definir a Educação Bilíngue de Elite e, em seguida, destacar as implicações no âmbito cognitivo e sociocultural. No que tange à metodologia, para tal, foi realizada uma investigação de cunho bibliográfico. Como resultado, verificamos que a Educação Bilíngue de Elite induz transformações cognitivas, principalmente no que diz respeito às funções executivas. Além disso, foi possível encontrar fundamentos sólidos que apoiam os benefícios socioculturais deste tipo de educação. Sob esse cenário, de acordo com a literatura analisada, é razoável concluir que a Educação Bilíngue de Elite traz benefícios tanto em termos do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como de integração sociocultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Bilíngue de Elite. Cognição. Sociocultura.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup>Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted e graduada em Letras – Português/Inglês. E-mail: hevilypaula@gmail.com. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/3975274845602200

ABSTRACT: In Brazil, the number of schools offering Elite Bilingual Education has grown significantly over the Years. Considering this, it is utmost importance that teachers and coodinators, as well as families, understand the implications of this teaching approach. In this regard, this article aims to discuss the benefits of Elite Bilingual Education, emphasizing the cognitive and sociocultural advantages it provides. To achieve this goal, firstly, it was necessary to define Elite Bilingual Education and then highlight the implications in the cognitive and sociocultural aspects. As for the methodology, for this purpose, a bibliographic investigation was carried out. As a result, it was found that Elite Bilingual Education induces cognitive transformations, especially regarding executive functions. Futhermore, solid foundations supporting the sociocultural benefits of this type of education were found. In this scenario, according to the analyzed literature, it is reasonable to conclude that Elite Bilingual Education brings advantages to the students in terms of both cognitive development and sociocultural integration.

**KEYWORDS:** Elite Bilingual Education. Cognition. Socioculture.

**RESUMEN:** En Brasil, el número de escuelas que ofrecen Educación Bilingüe de Élite ha crecido significativamente a lo largo de los años. Teniendo esto en cuenta, es sumamente importante que los docentes y coordinadores, así como las familias, comprendan las implicaciones de este enfoque pedagógico. En este sentido, este artículo tiene como objetivo general discutir los beneficios de la Educación Bilingüe de Élite, enfatizando los beneficios cognitivos y socioculturales que brinda. Para lograr este objetivo fue necesario, primero, definir la Educación Bilingüe de Élite y, luego, resaltar las implicaciones en el ámbito cognitivo y sociocultural. En cuanto a la metodología, para ello se realizó una investigación bibliográfica. Como resultado, encontramos que la Educación Bilingüe de Élite induce transformaciones cognitivas, especialmente en lo que respecta a las funciones ejecutivas. Además, se pudo encontrar bases sólidas que sustentan los beneficios socioculturales de este tipo de educación. Bajo este escenario, según la literatura analizada, es razonable concluir que la Educación Bilingüe de Élite trae beneficios tanto en términos del desarrollo cognitivo de los estudiantes, como en términos de integración sociocultural.

PALABRAS CLAVE: Educación Bilingüe de Élite. Cognición. Sociocultura.

## INTRODUÇÃO

A Educação Bilíngue de Elite tem se apresentado em uma posição de crescente destaque no âmbito educacional brasileiro nos úl-



timos anos. Tal modelo educacional tem como foco a promoção do enriquecimento linguístico e cultural dos alunos. Por conseguinte, em uma porção significativa dos contextos, a Educação Bilíngue de Elite se utiliza do chamado programa de enriquecimento, tal programa pode ser compreendido como uma abordagem metodológica na qual a aprendizagem de uma segunda língua não é realizada a custo da língua materna, mas, de forma contrária, como um acréscimo valioso ao repertório linguístico do aluno e enriquecendo a compreensão de diversas manifestações culturais e sociais.

Assim sendo, o presente artigo se insere no contexto e visa contribuir com a construção de conhecimento sobre os benefícios da Educação Bilíngue de Elite e do bilinguismo, dentro de uma perspectiva da Educação Bilíngue Aditiva, na qual o aluno é apresentado a uma língua adicional na escola, como Brentano e Fingir (2020) pontuam, tal modelo é optado por escolas bilíngues de elite no Brasil, dado que essas escolas buscam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também acadêmico e cultural.

Tendo isso em vista, concordamos que é de suma importância compreender do que se trata a Educação Bilíngue de Elite. Nesse sentido, considera-se Educação Bilíngue de Elite quanto mais de um idioma é utilizado como forma de instrução. Desse modo, o aluno tem a oportunidade de aprender diferentes conteúdos, não apenas por meio da língua materna, mas também de um idioma adicional (Wright; Boun; García, 2015). Assim sendo, ao nos dirigimos às diferenças entre a Educação Bilíngue de Elite e os programas tradicionais de ensino da língua, é possível compreender que há uma diferença substancial entre essas duas modalidades de ensino, haja vista que a Educação Bilíngue emprega a língua adicional como meio de obtenção de novos conhecimentos, enquanto que os programas tradicionais focam na língua adicional como um conteúdo a ser estudado (García, 2009). Logo, na Educação Bilíngue de Elite, o processo



de aquisição da segunda língua acontece de forma natural ao aplicar o idioma em contextos acadêmicos e sociais.

Ainda, ao discorrer sobre a escolha dos idiomas por parte da instituição de ensino, Wright, Boun e García (2015) relatam que, na maioria dos cenários, uma das línguas selecionadas é normalmente a língua materna, já a outra língua está associada a uma língua global influente que exerça a sua presença em vários domínios, particularmente na comunicação internacional e nas interações globais.

Diante disso, é fundamental observar que, no cenário brasileiro, grande parte das escolas bilíngues concentram-se no ensino de duas línguas específicas, o português e o inglês. Com isso, as escolas bilíngues de elite estão se tornando cada vez mais visíveis no país, bem como, procuradas pelas famílias. Uma possível explicação para esse fenômeno é que essas instituições de ensino são vistas como locais ideais para cumprir duas funções importantes e necessárias na educação de crianças e adolescentes: a educação de qualidade e o ensino de idiomas (Marcelino, 2009). Em outras palavras, para diversas famílias, investir em uma escola bilíngue de elite é entendido como uma maneira de proporcionar oportunidades mais propícias para o sucesso pessoal e profissional das crianças no decorrer da vida.

Contudo, ainda que o enfoque do artigo esteja nos benefícios relacionados à Educação Bilíngue de Elite, devemos considerar que tanto o bilinguismo, quanto a Educação Bilíngue assumem diferentes formas, além da que nos debruçamos neste trabalho, isso se dá, em grande parte dos casos, devido a fatores geográficos, econômicos e sociais (García, 2009). Dessa forma, existem outros modelos de Educação Bilíngue, como por exemplo, nos casos de falantes de línguas indígenas ou imigrantes no Brasil, em que os ambientes educacionais acomodam crianças que falam duas ou mais línguas antes mesmo de iniciar a jornada escolar (Brentano; Fingir, 2020). Entretanto, mesmo em diferentes formatos, a Educação Bilíngue e,



consequentemente, o bilinguismo podem proporcionar ganhos aos alunos, e é de válida importância saber quais são eles.

Sob essa perspectiva, buscaremos, nesse artigo, apresentar os benefícios cognitivos e socioculturais promovidos pela Educação Bilíngue de Elite a partir de uma revisão bibliográfica. Para tanto, organizamos este artigo em duas seções, além do texto introdutório e das considerações finais. Na primeira seção, discorremos sobre cognição e pontuamos os benefícios cognitivos gerados pela aprendizagem de uma língua adicional. A seguir, na segunda seção, buscamos destacar os benefícios socioculturais da Educação Bilíngue de Elite e do bilinguismo. Por fim, apresentamos as reflexões finais sobre a temática aqui abordada.

## **BENEFÍCIOS COGNITIVOS**

Tendo em vista o aumento expressivo no número de escolas que oferecem propostas e currículos bilíngues (Brentano; Fingir, 2020), essa metodologia de ensino tem sido objeto de inúmeros debates e considerações teóricas. Nesse sentido, é de suma importância pontuar que as pesquisas da área vão muito além dos desdobramentos meramente linguísticos relacionados a essa modalidade educacional, uma vez que, de acordo com a literatura, dominar mais de uma língua pode trazer implicações em várias áreas, sendo uma delas a cognitiva. Assim, buscaremos neste momento investigar os benefícios cognitivos da Educação Bilíngue de Elite de acordo com a literatura revisada.

Na busca de compreender os possíveis motivos pelos quais inúmeras escolas vêm aderindo às propostas bilíngues, é perceptível que a relação positiva entre bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo parece ter favorecido a busca das famílias pela Educação Bilíngue de Elite, fato que impulsionou a expansão dessa modalidade educacional no país e, embora os benefícios da educação bilín-



gue têm sido cada vez mais demonstrados por estudos, é pertinente que a comunidade escolar, bem como familiar, compreendam quais são eles e como afetam no processo educacional (Brentano, 2020). Desta forma, além de apoiar o processo de aquisição do novo idioma, há a possibilidade de evitar a desinformação, bem como desmistificar concepções relacionadas à prática bilíngue.

Assim sendo, para melhor compreensão das implicações cognitivas da Educação Bilíngue de Elite apresentadas nas pesquisas atuais, primeiramente, vale versar sobre a cognição e funções executivas. Dessa forma, "O termo 'cognição' refere-se a todas as atividades e os processos envolvidos com a aquisição, o armazenamento, a recuperação e o processamento de informações - independentemente de esses processos serem explícitos ou conscientes" (Beyne et al., 2019, p. 609, tradução nossa).3 Já, no que diz respeito às funções executivas, "As funções executivas (FEs) possibilitam brincar mentalmente com as ideias; reservar um tempo para pensar antes de agir; lidar com o novo; inesperados desafios; resistir às tentações; e mantendo o foco" (Diamond, 2013, p. 135, tradução nossa).4 Assim, como descreve Antoniou (2019), referem-se a uma ampla variedade de processos cognitivos que exercem controle sobre o comportamento humano, funcionando como um sistema de gestão para auxiliar no alcance de objetivos pré-determinados e promover a execução eficiente de tarefas.

Com isso em vista, as funções executivas desempenham um papel crucial na gestão das interações humanas, uma vez que possibilitam não apenas o planejamento de ações e a tomada de decisões, mas, principalmente, da interação social. Mais além, as funções executivas são essenciais quando são necessários planos

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> No original: Executive Functions (EFs) make possible mentally playing with ideas; taking the time to think before acting; meeting novel, unanticipated challenges; resisting temptations; and staying focused.



<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> No original: The term 'cognition' refers to all the activities and process concerned with the acquisition, storage, retrieval and processing of information – regardless of whether these processes are explicit or conscious.

de ação, bem como para escolher e organizar uma sequência adequada de respostas (Brentano; Fingir, 2018). Como versa Diamond (2013), entre as principais funções executivas estão: 1) Inibição, que inclui autocontrole, atenção seletiva e inibição cognitiva; 2) Memória de trabalho; 3) Flexibilidade cognitiva que inclui a capacidade de pensar criativamente e adaptar-se de forma rápida e flexível a novas circunstâncias.

De acordo com os apontamentos de Kroll e Bialystok (2013), no domínio do processamento linguístico, investigações relacionadas à compreensão e produção de linguagem revelam que os indivíduos que são fluentes em duas línguas tendem a ativar informações de ambos os idiomas, mesmo quando estão usando apenas um deles, ou seja, os dois sistemas linguísticos estão constantemente ativos e disponíveis para seleção de acordo com a interação social apropriada. Dessa forma, Kroll e Bialystok (2013) consideram que a experiência repetida na seleção de idiomas resulta em habilidades aprimoradas nas funções executivas, logo, infere-se que esse processo de competição por seleção leva ao desenvolvimento de expertise específica na resolução de conflitos entre alternativas. Nesse sentido, esse desenvolvimento das funções executivas advindas da prática bilíngue, vão além do âmbito linguístico, favorecendo ações diárias que demandam escolhas e inibição de informações ao focar em uma tarefa.

Indo mais além, faz sentido que o bilinguismo tenha algum impacto no funcionamento executivo, dado que o ato de se comunicar em mais de um idioma requer do indivíduo bilíngue, planejamento, inibição, seleção e monitoramento constantes (Antoniou, 2019). Em outras palavras, é como se o bilíngue estivesse praticando constantemente um exercício cognitivo ao se comunicar, haja vista que ele precisa selecionar o vocabulário necessário dentro do idioma apropriado à interação social, inibir o outro idioma e manter o monitoramento da comunicação.



Corroborando a essa ideia, pesquisas no campo do processamento cognitivo, focadas nas funções executivas, demonstraram uma notável vantagem nos indivíduos bilíngues, uma vez que eles inferem que bilíngues superam seus pares monolíngues em tarefas que requerem habilidades como a capacidade de ignorar informações irrelevantes, alternar entre diferentes tarefas e resolver conflitos cognitivos. Essa vantagem cognitiva dos bilíngues torna-se evidente em várias atividades cotidianas que demandam flexibilidade mental e controle atencional (Kroll; Bialystok, 2013). Tal vantagem é passível de ocorrer devido à necessidade contínua de inibir um dos idiomas ou até mesmo alternar entre dois códigos durante uma interação social. Como afirma Bialystok (2009), essa gestão da atenção à língua-alvo durante a produção linguística do bilíngue exige a participação contínua do sistema de controle executivo, então é plausível que essa experiência fortaleça esse sistema, tornando-o mais capaz de realizar tarefas adicionais.

Além do que já foi exposto, é relevante mencionar que de acordo com apontamentos de Bialystok et al. (2016), pessoas que são bilíngues há mais tempo e têm experiência no gerenciamento de dois idiomas provavelmente demonstrarão maiores competências no que diz respeito ao controle executivo. Nesse sentido, os benefícios do bilinguismo aumentam com anos de experiência bilíngue ativa, logo, o envelhecimento cognitivo é significativamente impactado pelo bilinguismo, sob o pressuposto de que o bilinguismo também serve como uma fonte de reserva cognitiva longo da vida dos indivíduos.

Assim, à medida que os indivíduos envelhecem e as suas capacidades cognitivas diminuem, a diferença entre bilíngues e monolíngues torna-se cada vez mais aparente. Indivíduos bilíngues que aprendem a navegar entre os idiomas e a usá-los adequadamente podem desenvolver habilidades únicas que vão além do próprio idioma. Essas habilidades podem moldar as redes neurais



que apoiam o controle cognitivo e funções executivas, fornecendo recursos cognitivos que podem ser benéficos durante as etapas tardias da vida ou em comprometimento cognitivo (Kroll; Bobb; Hoshino, 2014). Logo, a fluência em mais de um idioma destaca não apenas benefícios linguísticos, mas também influencia a configuração das redes neurais que sustentam o controle cognitivo.

Indo mais além, segundo Bialystok (2017), embora haja escassez de dados de neuroimagem sobre o assunto, estudos anteriores mostraram uma diferença discernível nas medidas estruturais e funcionais de crianças monolíngues e bilíngues. Essas diferenças incluem o aumento da densidade estrutural entre os bilíngues e os padrões funcionais que imitam os das crianças mais velhas e dos adultos, o que pode ser visto como um indicativo de um melhor desenvolvimento cognitivo em indivíduos bilíngues.

Endossando o que já foi exposto, "há agora evidências crescentes tanto em medidas cognitivas quanto linguísticas que demonstram que o bilinguismo tem consequências estruturais para o cérebro e consequências funcionais para os processos neurais" (Kroll; Bialystok, 2013, p. 15, tradução nossa). Além disso, ao discorrer sobre os benefícios cognitivos do bilinguismo em sua obra, Bilingual Education in the 21st Century, García (2009) destaca os benefícios como o da consciência metalinguística, do pensamento divergente, da sensibilidade comunicativa e habilidade de aprender mais línguas.

Discorremos nessa seção, alguns dos dados que a bibliografia traz em relação aos benefícios cognitivos gerados pela aquisição de outro idioma. A seguir, apresentamos os benefícios socioculturais atrelados ao bilinguismo e a Educação Bilíngue de Elite.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> No original: There is now accumulating evidence for both cognitive and language measures demonstrating that bilingualism has structural consequences for the brain and functional consequences for neutral processes.



## **BENEFÍCIOS SOCIOCULTURAIS**

A fim de que os indivíduos prosperem na sociedade contemporânea, eles devem apresentar uma ampla variedade de habilidades, essas aptidões foram nomeadas como as habilidades do século XXI. Entre as tais competências, encontram-se domínios de cunho comunicativo, criativo, colaborativo, bem como crítico, digital, cultural e social (Binkley et al., 2011). No que diz respeito às competências nos âmbitos sociais e culturais, Binkley et al. (2011) pontua: (a) participação em atividades da comunidade, bem como na tomada de decisões nacionais e internacionais; (b) abraçar a diversidade social e cultural para estimular a criatividade e aumentar a qualidade do trabalho e a inovação; (c) conhecer e compreender as identidades culturais nacionais e identidades culturais globais, bem como as conexões entre elas; (d) interagir positivamente em uma variedade de contextos sociais; (e) consumo crítico da mídia dos meios de comunicação de massa; (d) capacidade de valer-se das oportunidades oferecidas por iniciativas nacionais e internacionais.

Tendo isso em vista, é de relevância significativa correlacionar essas demandas do século XXI aos benefícios da Educação Bilíngue de Elite, uma vez que tais benefícios são multifacetados, abrangendo aspectos comunicativos e culturais. Visto que, à medida que os indivíduos se tornam mais sintonizados com as nuances linguísticas, também se tornam mais conscientes das considerações culturais associadas a cada língua que falam. Usar outro idioma proporciona uma perspectiva única que expande a visão de mundo, melhorando a qualidade do intercâmbio cultural, bem como uma abordagem mais especializada e eficaz no sentido da compreensão e integração com outra cultura (Marcelino, 2009). Logo, um falante de mais de uma língua desenvolve a capacidade de permear diferentes culturas, interagir, compreender e respeitar variadas concepções de realidade no qual foi exposto.



Considerando o que foi mencionado, investir na Educação Bilíngue de Elite é visto como um passo pertinente na busca de preparar as crianças para prosperarem numa sociedade mais competitiva e globalizada (Teodoro; Araújo, 2019). Ademais, com o mundo cada vez mais interligado e com menos fronteiras a ultrapassar, educar os filhos para um futuro ainda mais conectado parece ser a abordagem ideal. Assim, antecipa-se que uma Educação Bilíngue de Elite prepara as crianças para o futuro, solidificando ambas as línguas e permitindo-lhes utilizá-las com facilidade. Contudo, o ambiente educacional estabelece-se como um local para o desenvolvimento não apenas de informações teóricas, mas também de socialização e trocas culturais (Junqueira, 2016). Considerando que, como já pontuado anteriormente, é de suma importância adquirir habilidades sociais para uma convivência plena na sociedade contemporânea.

Em virtude disso, embora o objetivo central das escolas bilíngues de elite seja a promoção do bilinguismo, as escolas que implementam essa modalidade educacional também levam em consideração fenômenos como a globalização, dessa forma, paralelo ao bilinguismo, elas buscam fomentar o biculturalismo (Megale, 2009). Assim, busca-se apresentar e fomentar, bem como cultivar o respeito pelas manifestações culturais de ambas as línguas estudadas.

Mais além, é possível observar que por meio das línguas adicionais, somos capazes de confrontar visões de mundo diferentes das nossas. Logo, o indivíduo bilíngue amplia seu repertório, uma vez que ao processar textos falados e escritos na segunda língua e colocá-los em ação, poderá aprender cada vez mais e assim formar sua própria opinião mais positiva e informada sobre os fatos. Como resultado, o cidadão será capaz de agir com mais confiança em sua comunidade (Megale; Liberali, 2021). Assim, bilíngues não estão limitados a uma única fonte de informação, podendo transitar entre os dois idiomas e ponderar sobre o discurso encontrado em cada um deles.



Nessa linha, ao pontuar os benefícios sociais do bilinguismo, García (2009) comenta sobre a necessidade de ser capaz de se comunicar de forma eficaz na sociedade globalmente interligada de hoje, uma vez que devido à capacidade da tecnologia em fornecer ligações globais rápidas, a habilidade das crianças de se comunicarem de diversas formas através da fala, da leitura e da escrita é uma vantagem crucial no crescimento da sociedade, da política e da economia à escala global. Além disso, outro benefício é em relação ao desenvolvimento da consciência cultural, tanto para a cultura nativa da primeira língua quanto para a cultura nativa da segunda língua. Dessa forma, sendo capaz de compreender não apenas a identidade cultural nacional, mas também a da segunda língua e as possíveis conexões.

Brentano (2020) também corrobora dizendo:

Uma Educação Bilíngue de qualidade pode proporcionar, além dos benefícios cognitivos, a oportunidade de contato com diferentes pessoas no mundo, o uso competente de mais de um sistema linguístico, o desenvolvimento e o respeito cultural, a interação em ambientes tecnológicos e, portanto, melhores oportunidades no mercado de trabalho (Brentano, 2020, p. 134).

Além disso, a capacidade de se comunicar com um maior número de pessoas permite que indivíduos que usam mais de um idioma, expandam os seus círculos sociais, aumentem as suas oportunidades de emprego e negociações, viajem, tenham acesso a serviços médicos e outros, bem como seguir carreiras que exijam o uso de vários idiomas (Antoniou, 2019). Logo, os benefícios atrelados ao bilinguismo transcendem significativamente os ganhos meramente linguísticos, uma vez que são visíveis as implicações em âmbitos educacionais, sociais, econômicos e culturais.

A seguir, após a revisão da literatura a respeito dos benefícios cognitivos e socioculturais da Educação Bilíngue de Elite, oferece-



mos nossas considerações finais no tocante ao que foi exposto nas seções anteriores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação realizada centrou-se na busca dos benefícios que a Educação Bilíngue de Elite pode proporcionar aos alunos, tanto em termos de desenvolvimento cognitivo, como sociocultural. Tendo em vista os objetivos estabelecidos para esta investigação e a revisão de literatura realizada, observamos que a Educação Bilíngue de Elite é capaz de potencializar o desenvolvimento das competências cognitivas e socioculturais dos alunos. De forma mais específica, o bilinguismo, um dos propósitos centrais da Educação Bilíngue de Elite, demonstrou ter impactos positivos nas funções executivas do cérebro, além de ter implicações nas reservas cognitivas no decorrer da vida do indivíduo bilíngue. Também é importante notar que, no que diz respeito aos aspectos sociais e culturais, verificamos que a Educação Bilíngue de Elite é capaz de fornecer aos alunos habilidades necessárias para prosperar na sociedade do século XXI.

Com base nestas reflexões, concluímos que esta investigação pode servir como fonte de pesquisa para pais e professores compreenderem um pouco mais sobre os benefícios da Educação Bilíngue de Elite. Diante de tais considerações, recomendamos para trabalhos futuros, um maior aprofundamento sobre os possíveis benefícios econômicos e educacionais consequentes desta abordagem.

## REFERÊNCIAS

ANTONIOU, M. The advantages of bilingualism debate. **Annual Review Of Linguistics**, v. 5, n. 1, p. 395-415, 2019. Disponível em: https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820. Acesso em: 23 dez. 2023.



BAYNE T.; BRAINARD D.; BYRNE RW.; CHITTKA L.; CLAYTON N.; HEYES C.; MATHER J.; ÖLVECZKY B.; SHADLEN M.; SUDDENDORF T.; WEBB B. What is cognition? **Current Biology**, v. 29, n. 13, p. R608-R615, 2019. Disponível em: https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(19)30614-1. Acesso em: 3 dez. 2023.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/abs/bilingualism-the-good-the-bad-and-the-indifferent/36BAEB01D08C92D992254A6B89C22BB0. Acesso em: 4 dez. 2023.

BIALYSTOK, E. The bilingual adaptation: how minds accommodate experience. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 3, p. 233-262, 2017. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2017-08301-001. Acesso em: 6 dez. 2023.

BIALYSTOK, E.; ABUTALEBI, J.; BAK, Thomas H.; BURKE, D. M.; KROLL, J. F. Aging in two languages: implications for public health. **Ageing Research Reviews**, v. 27, p. 56-60, 2016. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1568163716300277. Acesso em: 7 dez. 2023.

BINKLEY, M.; ERSTAD, O.; HERMAN, J.; RAIZEN, S.; RIPLEY, M.; MILLER-RICCI, M.; RUMBLE, M. Defining Twenty-First Century Skills. *In*: GRIFFIN, P.; MCGAW, B.; CARE, E. (eds.). **Assessment and Teaching of 21st Century Skills**. Dordrecht: Springer, 2011. p. 17-66.

BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. *In*: MEGALE, A. (org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 125-135.

BRENTANO, L.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, v. 13, n. 4, p. e37528-e37528, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/246562. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRENTANO, L.; FINGER, I. Bilinguismo infantil e cognição. *In*: ORTI-Z-PREUSS, Elena; FINGER, I. (org.). **A dinâmica do processamento bilíngue**. v. 1, 1 ed., Campinas: Pontes, 2018. p. 269-299.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review Of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135-168, 2013. Disponível em: https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-113011-143750. Acesso em: 3 dez. 2023.



GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Malden/Oxford: Blackwell/Wiley, 2009.

JUNQUEIRA, A. S. L. Bilinguismo na educação infantil: implicações para o desenvolvimento sociocultural em escola internacional. **UFRJ**, Rio de Janeiro, 2016.

KROLL, J. F.; BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. **Journal of Cognitive Psychology**, v. 25, n. 5, p. 497-514, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20445911.2013.7991 70. Acesso em: 7 dez. 2023.

KROLL, J. F.; BOBB, S. C.; HOSHINO, N. Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. **Current directions in psychological science**, v. 23, n. 3, p. 159-163, 2014. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721414528511. Acesso em: 10 dez. 2023.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3487. Acesso em: 11 dez. 2023.

MEGALE, A. Duas línguas, duas culturas?: a construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Revista Veredas–Atemática, Juiz de Fora**, 1, p.90-102, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37945509/Duas\_linguas\_\_duas\_culturas\_.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Como implementar a multiculturalidade. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue**: como fazer?. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 15-27.

TEODORO, I. A. V.; ARAÚJO, V. S. O bilinguismo no processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais e seus benefícios. **Revista Anhanguera, Goiânia**, v. 20, n. 1, p. 13-27, 2019. Disponivel em: https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/02obilinguismonoprocessodeaquisio20201327.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. Introduction: key concepts and issues in bilingual and multilingual education. *In*: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (ed.). **The handbook of bilingual and multilingual education. Hoboken**: John Wiley & Sons, 2015. p. 1-16.



# **CAPÍTULO 2**

## PPP, monoglossia e heteroglossia: uma análise

Rafaela Ravagnani Arosti Luã Armando de Oliveira Silva

## PPP, MONOGLOSSIA E HETEROGLOSSIA: UMA ANÁLISE PPP, MONOGLOSSIA E HETEROGLOSSIA: AN ANALYSIS PPP, MONOGLOSIA Y HETEROGLOSIA: UN ANÁLISIS

Rafaela Ravagnani Arosti<sup>1</sup> Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho visa abordar e elucidar de maneira mais prática e explicativa conceitos abordados nas perspectivas teóricas que fazem parte do debate acerca da implementação de uma educação bilíngue com o objetivo de formatação do assim chamado sujeito bilíngue. Foram analisados e desdobrados os conceitos de heteroglossia e monoglossia, aplicados à abordagem de educação bilíngue e seu papel dentro da metodologia.

PALAVRAS-CHAVE: Heteroglossia. Educação Bilíngue. Monoglossia.

**ABSTRACT**: The present work aims to address and elucidate in a more practical and explanatory way concepts covered in theoretical perspectives that are part of the debate surrounding the implementation of bilingual education with the objective of training the so-called bilingual subject. The concepts of heteroglossia and monoglossia were analyzed and developed, applied to the approach to bilingual education and its role within the methodology.

**KEYWORDS:** Heteroglossia. Bilingual Education. Monoglossia.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo abordar y dilucidar de una manera más práctica y explicativa conceptos abordados en perspectivas teóricas que forman parte del debate sobre la implementación de la educación bilingüe con el objetivo de formatear la denominada asignatura bilingüe. Se analizaron y desarrollaron los conceptos de heteroglosia y

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup>Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. E-mail: rafaelaarosti@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2238228213899425

monoglosia, aplicados al enfoque de educación bilingüe y su papel dentro de la metodología.

PALABRAS CLAVE: Heteroglosia. Educación bilingue. Monoglosia.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo parte de experiência pessoal vivida e ouvida dia a dia em sala de aula e em diversas escolas, discutida em teorias e analisadas em aulas por nós, estudantes de pós-graduação e especialização. A partir de levantamento e análise de documentos e perspectivas teóricas, usando a metodologia qualitativa e de análise bibliográfica. Foram elucidados os conceitos de heteroglossia e monoglossia, dentro do contexto da educação bilíngue e da formação do sujeito bilíngue.

Partindo da hipótese que ao falar de educação bilíngue no Brasil, um país considerado monolíngue, surgiu a necessidade de desdobramento e elucidação dos seguintes termos para que o leitor fique ciente da diversidade e singularidade de metodologias quando falamos de educação bilíngue.

O objetivo foi então somente, trazer à luz a compreensão dos termos para esclarecer por que a educação bilíngue ou a implementação de instituições de ensino com programas bilíngues, considerada "nova" em nosso país se torna objeto de muitas discussões do ponto de vista pedagógico para aqueles que não estão familiarizados com as teorias e os debates acerca delas.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

Ao analisarmos os conceitos apresentados na introdução, começaremos pelo documento obrigatório para qualquer instituição de ensino. Atualmente e desde 1996, foi instituída pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pela Lei nº 9394/96 a confecção do Projeto



Político Pedagógico (PPP), cuja obrigatoriedade foi determinada na legislação do Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000 (Brasil, 1996).

O projeto político pedagógico tem sido objeto de estudo e análise para professores, pesquisadores e instituições educacionais em todos os níveis, sendo municipais, estaduais e nacionais com a objetivo de melhorar a qualidade de ensino, tendo a escola como lugar de concepção, realização e avaliação de todas as ações educacionais.

Documento este, instrumento de identificação da identidade da instituição de ensino, seja ela pública ou privada. Segundo Veiga (2010, p. 6), o PPP,

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2010, p. 6).

A partir dessa fala, podemos entender que o PPP é um documento que não só norteia as atividades e projetos desenvolvidos pela escola, mas também tem o compromisso de incluir e desenvolver atividades para a comunidade em seu entorno. Propiciando o desenvolvimento dos alunos não só de forma acadêmica, mas, política e social através de suas atividades e projetos.

Partindo dessa definição, podemos concluir que o PPP é muito mais do que um agrupamento de planos de ensino, projetos e atividades extracurriculares, é um instrumento balizador para a atuação da instituição de ensino e expressa sua prática pedagógica dando direção à gestão e às atividades educacionais, é uma ação intencional com sentido explícito e um objetivo definido de forma coletiva e democrática. É nesse momento que a instituição, de acordo



com seu contexto social e público-alvo, determina e escolhe seus programas educacionais.

Dessa forma, levando em consideração a comunidade e seu contexto social, além de fatores externos como a evolução tecnológica e a globalização, bem como as consequentes mudanças desta última no processo de relação social, política e econômica, faz-se necessária a inclusão do estudo de idiomas estrangeiros para o melhor relacionamento entre as culturas.

No Brasil, o idioma majoritário para aprendizagem é o Inglês que já faz parte do currículo obrigatório das escolas, porém algumas instituições de ensino particular passaram a adotar programas de ensino bilíngue, mesmo que ainda não exista uma lei específica em âmbito nacional que possa regulamentar o funcionamento dessas instituições.

Como afirma Megale (2018),

Como fenômeno ainda recente, diversas escolas bilíngues enquadradas nessa modalidade foram abertas nos últimos anos e muitas instituições de ensino monolíngues regulares modificaram sua proposta curricular para que fossem nomeadas escolas bilíngues (Megale, 2018).

Oferecendo então uma educação bilíngue, trabalhando esse conceito, podemos citar Hamers e Blanc (2000, p. 189) que descrevem a Educação Bilíngue como "qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada pelo menos em duas línguas." Já para Megale (2018, p. 5), a Educação Bilíngue deve ser compreendida como,

O desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção de compreensão de mundo de sujeitos bilíngues (Megale, 2018, p. 5).



A partir dessa afirmação, podemos inferir que o objetivo dessas instituições é formar o que foi chamado acima de "sujeitos bilíngues", a partir da perspectiva de Bloomfield (1935) "sujeito bilíngue", é definido como aquele que teria um controle de duas línguas semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas.

Analisando pela perspectiva de Macnamara (1967), qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão, produção orais e escritas), seria considerado bilíngue.

Podemos observar através dessas duas perspectivas que o conceito de sujeito bilíngue é muito mais subjetivo e discutível do que se pensa à primeira vista, as escolas ao escolherem o método não apenas se deparam com uma forma inteiramente nova de abordagem do idioma, mas, também com diferentes metodologias de aplicação e desenvolvimento.

Partindo desse ponto, será apresentado e analisado, conceitos fundamentais das metodologias de ensino bilíngue, os termos: *monoglossia* e *heteroglossia*.

Monteagudo (2012, p. 45), define monoglossia (monolíngue) como "Uma sociedade, comunidade ou país monolíngue é aquele em que só uma língua é conhecida e usada pela generalidade dos seus membros." Associamos por exemplo nosso país à língua portuguesa que majoritariamente é falada por todos os seus membros e usada em nossa sociedade.

Como afirma Oliveira (2009, p. 19),

A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou, antes, de um projeto político - intencional, portanto, - de construir um país monolíngue? (Oliveira, 2009, p. 19).



No entanto, segundo Gonzalez (2022) mais de 150 línguas indígenas são faladas no país, cinco delas contam com mais de cinco mil falantes, no entanto, há quem acredite que a única língua falada no Brasil seja o português. Nesse sentido, nos é apresentado uma reflexão acerca do que é considerado linguagem, não só como o idioma predominante, mas como uma parte da cultura que se expressa nas relações entre as pessoas. Aquilo que é conhecido e desconhecido são produções ativas que partem de pontos de vista ideológicos e histórico-socialmente construídos.

Segundo Oliveira (2009), a política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa.

Quando levamos essa "cultura" para dentro de um sistema educacional voltado para a formação do sujeito bilíngue, coloca-se segundo García (2009),

[...] nomeia-se uma língua claramente como a primeira do falante e a língua adicional como a segunda. Isso remete ao entendimento do sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues- continua-se, portanto, a tomar, de maneira equivocada, os monolíngues como parâmetro para definir os bilíngues (García, 2009).

Uma perspectiva metodológica surge relacionada ao argumento de que a LM ou L1 (língua materna) atrapalha a aprendizagem da LE ou L2 (língua estrangeira) (Ricarte, 2020), ou seja, a crença de que falantes bilíngues operam dois sistemas distintos que necessitam se manter separados, dessa forma, a maneira mais eficiente para aprender seria "monolinguísticamente".

E a crítica de Garcia (2009) aponta justamente o erro em atribuir as práticas do sujeito bilíngue a partir de uma perspectiva monoglóssica do bilinguismo, já pressupondo a <u>separação</u> total e completa das duas línguas para esse indivíduo.



Para contrapor essa afirmação, trazemos à discussão o termo de heteroglossia.

Que para a autora anteriormente mencionada é necessário que analise o sujeito bilíngue da perspectiva heteroglóssica, ou seja, a partir da diversidade social dos tipos de linguagens, onde é considerado que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas, para Bakhtin (1983, p. 293), heteroglossia é a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem.

Dessa forma, alguns pesquisadores propõe a noção de "repertório linguístico", e extinção da divisão clássica de primeira e segunda língua. Para Busch (2015):

Repertório linguístico é um conceito que precisa ser analisado e ampliado com o fim de incluir outras dimensões tais como; as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua, entre outras palavras é necessário levar em consideração as atitudes pessoais e as experiências vividas pelo sujeito (Busch, 2015).

E Megale (2018) afirma que, repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro.

Não obstante, Maher (2007, p. 77-78) define que o sujeito bilíngue opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2. Desta forma, após análise podemos afirmar que o sujeito bilíngue atua em uma terceira posição e permeia as línguas que o constituem, tendo sua identidade bilíngue em permanente construção.



### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após apresentação e análise dos conceitos discutidos acima, monoglossia e heteroglossia e suas aplicações ao contexto de uma educação bilíngue podemos concluir que existe uma ideia errônea do ponto de vista discutido de que a educação bilíngue deve ser aplicada e desenvolvida da perspectiva monolíngue.

Podemos observar também, ao longo do trabalho, que por consequência da amplitude e variação de definições, algumas interpretações têm sido tomadas de maneira equivocada. A variedade de pesquisadores que analisam e discutem os conceitos observados e a forma com que eles devem ser aplicados na metodologia para a construção do que chamamos de "sujeito bilíngue" devem ser mais profundamente estudados.

Somente com o estudo e debate e uma consequente compreensão de forma mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo e da formação do sujeito bilíngue, levando em consideração seu ambiente, condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas ocorrerá uma verdadeira implementação da educação bilíngue e a formação de seu sujeito.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. **Dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1983.

BLOOMFIELD, L. Linguistics aspects of science. **Plhilosophy of Science**, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/philosophy-of-science/article/linguistic-aspects-of-science/C5963791F1E9E6 2B010A08F885481D2F. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/acoes-e-programas/programas-projetos-e-acoes/projeto-politico-pedagogico-ppp. Acesso em: 22 nov. 2023.



BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived ex-perience of language. **Urban Language & Literacies**, n. 148, 2015.

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

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

MACNAMARA, J. Blingualism in the modern world. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 1-7, 1967.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise de documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653. Acesso em: 5 dez. 2023.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, n. 32, p. 43-53, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37163455/gragoata32web.pdf#page=43. Acesso em: 6 dez. 2023.

OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf. Acesso em: 9 dez. 2023.

RICARTE, V. A relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue português-inglês: (des)construção de identidades e inflexões no ensino. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Editora Papirus, 2010.



# CAPÍTULO 3

# Bilinguismo e neurociência: a educação aliada a uma vida mais saudável

Camila Ustulin de Lourenço Eliana Maria Marciano Monteiro Luã Armando de Oliveira Silva

## BILINGUISMO E NEUROCIÊNCIA: A EDUCAÇÃO ALIADA A UMA VIDA MAIS SAUDÁVEL

## BILINGUALISM AND NEUROSCIENCE: EDUCATION ALLIED WITH A HEALTHIER LIFE

# BILINGUISMO Y NEUROCIENCIA: EDUCACIÓN COMBINADA CON UNA VIDA MÁS SALUDABLE

Camila Ustulin de Lourenço<sup>1</sup> Eliana Maria Marciano Monteiro<sup>2</sup> Luã Armando de Oliveira Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** A Educação Bilíngue de Prestígio é um assunto em pauta em instituições de ensino que apresenta diversas polêmicas. Seus benefícios, relacionados tanto a aspectos cognitivos quanto à saúde dos indivíduos, ainda estão em estudo por médicos e profissionais da educação, tanto em aspectos relacionados à neurociência quanto em aspectos que remetem à pedagogia. Ainda assim, porém, também é afirmado por pessoas que a desconhecem que tal abordagem possa trazer aspectos negativos quanto à aprendizagem de crianças e adolescentes. A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo mostrar as vantagens e a importância do uso do ensino bilíngue a curto e a longo prazo, assim como o processo evolutivo de crianças bilíngues, o desenvolvimento cognitivo e neurociência associados ao bilinguismo. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando artigos e projetos de pesquisa que analisem o desenvolvimento cognitivo de indivíduos inseridos no ensino bilíngue. No que tange à metodologia, esta pesquisa se apresenta

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted e Estudante de Pedagogia em UNOESTE. Bacharela em Química pela UFMS. E-mail: ca.ustulin@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2520810106108318

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted e bacharela e licenciada em Letras. Tradutora e intérprete pela UNIP – SP. E-mail: elianammm@gmail.com. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/5883321438367542

de natureza qualitativa e de cunho exploratório. A partir da pesquisa realizada, mostrou-se o quão importante é a implementação da educação bilíngue nas instituições de ensino como um todo, apresentando as evoluções do desenvolvimento de crianças bilíngues, quando comparadas a crianças monolíngues. Por fim, constatou-se que a educação bilíngue é mais vantajosa do que a educação tradicional no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e neurociência, além da neuroplasticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Bilíngue. Monolíngue. Neurociência.

**ABSTRACT:** Bilingual Education is a subject that has been studied at different institutions and brings with it a lot of controversy. Its benefits are still being analyzed by doctors and teachers, in aspects that are related to not only neuroscience, but also about teaching and teaching aims, although it is also said that it can bring negative aspects regarding kids' learning skills. This article aims to show the advantages and the importance of bilingual education in short and long terms, as well as the evolution process of bilingual kids and the cognitive development and neuroscience related to bilingualism. For that purpose, a bibliographical research was conducted, selecting articles and research projects that analyze the cognitive development of individuals from bilingual education. In terms of methodology, this research is qualitative and exploratory in nature. Consequently, it was shown how important bilingual education and their use in all schools is by displaying the evolution in the development of bilingual children when compared to monolingual children. Ultimately, it was determined that bilingual education brings with it more benefits to individuals than traditional education when related to cognitive development and neuroscience, besides neuroplasticity.

**KEYWORDS:** Bilingual. Monolingual. Neuroscience.

**RESUMEN:** La Educación Bilingüe de Prestigio es un tema de agenda en las instituciones educativas que presenta varias controversias. Sus beneficios, relacionados tanto con aspectos cognitivos como con la salud de las personas, aún están siendo estudiados por médicos y profesionales de la educación, tanto en aspectos relacionados con la neurociencia como en aspectos que hacen referencia a la pedagogía. Sin embargo, también personas que no lo saben afirman que este enfoque puede tener aspectos negativos en el aprendizaje de niños y adolescentes. Con base en esto, el presente trabajo pretende mostrar las ventajas e importancia de utilizar la educación bilingüe a corto y largo plazo, así como el proceso evolutivo de los niños bilingües, el desarrollo cognitivo



y las neurociencias asociadas al bilingüismo. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, buscando artículos y proyectos de investigación que analicen el desarrollo cognitivo de individuos insertos en la educación bilingüe. En cuanto a la metodología, esta investigación es de carácter cualitativo y de carácter exploratorio. A partir de la investigación realizada se demostró la importancia de implementar la educación bilingüe en las instituciones educativas en su conjunto, presentando la evolución del desarrollo de los niños bilingües, en comparación con los niños monolingües. Finalmente, se encontró que la educación bilingüe es más ventajosa que la educación tradicional en lo que respecta al desarrollo cognitivo y la neurociencia, además de la neuroplasticidad.

PALABRAS CLAVE: Bilingue. Monolingüe. Neurociencia.

### INTRODUÇÃO

[...] bilingualism is the rule rather than the exception in the sense that the majority of the world's population can communicate in more than one language (Costa, 2020).

De acordo com Ramírez e Kuhl (2016), estima-se que cerca de dois terços da população mundial compreendam ou falam pelo menos dois idiomas. Dado este fato, é possível afirmar que o bilinguismo tem se tornado a norma, e não a exceção. A Educação Bilíngue, ainda em desenvolvimento no Brasil, está em constante evolução e expansão, porém pouco se sabe sobre suas aplicações e as diferenças entre sua utilização e a aplicação do ensino tradicional. Enquanto alguns defendem que seu uso é benéfico, outros pensam o contrário.

Com base em estudos realizados sobre a Educação Bilíngue por García (2009) e Ramírez e Kuhl (2016), existem diversos benefícios que ela pode proporcionar a longo prazo, sendo um deles no desenvolvimento cognitivo e na saúde mental dos indivíduos, para que seu envelhecimento seja mais saudável, além do fato de que o cérebro bilíngue apresenta maior desenvolvimento de funções exe-



cutivas e maior plasticidade quando comparado a cérebros monolíngues, de acordo com Ramírez e Kuhl (2016).

Devemos sempre considerar que o indivíduo bilíngue não é apenas aquele que possui o controle nativo de duas línguas, como estipula Bloomfield (1935), caracterizando o bilíngue perfeito, mas que também existem bilíngues dominantes (que geralmente possuem competência maior na língua nativa) e que as metodologias de Imersão e CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) utilizam do bilinguismo aditivo, em que ambos os idiomas são valorizados no desenvolvimento cognitivo e que a aquisição da segunda língua ocorre sem perda ou prejuízo da língua materna.

Como mostrado por Harmers e Blanc (2000), enquanto Bloomfield (1935) define bilinguismo como dominar duas línguas distintas, considerando o indivíduo como um bilíngue perfeito, Macnamara coloca como bilíngue aquele que possui competência mínima em ao menos uma das quatro habilidades linguísticas em uma segunda língua. Assim, chega-se a um meio termo que define o indivíduo bilíngue como aquele que fala duas línguas, porém pode ser descrito de diversas formas, de acordo com o domínio sobre ambas.

Podemos ter como exemplos dois casos muito distintos: a implementação do Ensino Bilíngue no Canadá, nos anos 1960, na qual crianças e adolescentes que já falavam a língua inglesa tiveram a inclusão do Francês em seu currículo escola; e a implementação do Ensino Bilíngue para surdos no Brasil, através de um movimento político de luta e resistência contra a oralização e em busca da propagação da língua de sinais, como evidencia Morais e Martins (2020).

Devido aos objetivos e o que se pretende ser alcançado através do programa de Educação Bilíngue, existem várias metodologias diferentes, podendo elas serem baseadas na Monoglossia<sup>4</sup> ou Hete-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> De acordo com García (2009), os programas bilíngues baseados na Monoglossia visam o uso de apenas uma língua para instrução e ensinamento.



roglossia.<sup>5</sup> As abordagens baseadas na Monoglossia, de acordo com García (2009), são:

- 1. Transicional (para transição para uma língua dominante);
- 2. Manutenção (para manutenção e enriquecimento de línguas de minorias);
- 3. Prestígio (para enriquecimento da elite social);
- 4. Imersão (para enriquecimento de línguas majoritárias) (García, 2009).

Já as abordagens baseadas na Heteroglossia são:

- 1. Revitalização por Imersão (para revitalização de línguas de minorias que estão ameaçadas de extinção);
- 2. Desenvolvimento (para o desenvolvimento e recuperação de línguas de minorias em expansão);
- 3. Poli direcional (para plurilinguismo entre grupos);
- 4. CLIL (para plurilinguismo dentro de grupos para todos);
- 5. Multilíngue (para o desenvolvimento de múltiplas línguas) (García, 2009).

Contidos em todos esses diferentes processos educacionais, temos diferentes objetivos, mas com benefícios em comum: a formação de um cidadão global, mais engajado, com maior desenvolvimento cognitivo, como mostra Garcia (2009) quando diz que foi observado que crianças bilíngues tiveram resultados melhores do que crianças monolíngues em testes de inteligência.

O presente projeto tem como objetivo geral mostrar as vantagens e a importância do Ensino Bilíngue quando comparado ao ensino regular. Como objetivos específicos, tem-se: evidenciar, não apenas no aspecto cognitivo, os benefícios a curto e longo prazo da Educação Bilíngue desde os anos iniciais da Educação Infantil,

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> De acordo com García (2009), os programas bilíngues baseados na Heteroglossia utilizam mais de um idioma para instrução e ensinamento.



assim como descrever o diferente processo evolutivo de crianças bilíngues, refutando a hipótese presente de que a educação bilíngue é prejudicial para o desenvolvimento cognitivo das crianças e acaba por dificultar a aprendizagem da língua mãe, no caso a Língua Portuguesa. Sendo assim, almeja-se contribuir com o envelhecimento mais saudável da população em geral.

#### **REVISÃO DA LITERATURA**

De acordo com estudos evidenciados por García (2009), observou-se que crianças bilíngues com dez anos de idade tiveram resultados melhores do que crianças monolíngues em testes verbais e não verbais de inteligência, concluindo que crianças bilíngues têm mais facilidade em formação de conceitos e têm maior flexibilidade mental. Além disso, vantagens cognitivas positivas foram demonstradas em estudantes surdos instruídos por ensino bilíngue. Outra característica importante a ser evidenciada sobre o aspecto cognitivo de pessoas bilíngues é de que o conhecimento de dois códigos linguísticos diferentes resultou em maior ciência e flexibilidade linguísticas.

Outro estudo que mostra a diferença entre monolíngues e bilíngues nas tarefas de cognição é apresentado por Ferreira et al. (2018), em que foi observada uma diferença estaticamente significante entre a média do desempenho cognitivo geral no teste U de Mann-Whitney de um grupo de indivíduos monolíngues (58, 63) para um grupo de indivíduos bilíngues (76, 46), evidenciando também que os bilíngues foram melhores nas habilidades de raciocínio verbal, mecânico e espacial.

Um dos aspectos diferenciados do cérebro bilíngue é a sua consciência fonológica. Sabemos que crianças bilíngues adquirem dois sistemas fonéticos, o que implica em manipular mais os sons da linguagem. Sendo assim, a exposição a duas línguas aumenta a sua consciência fonológica.



Além disso, Ramírez e Kuhl (2016) afirmam que a constante necessidade de gerenciar a atenção entre duas línguas faz com que a criança reflita mais sobre a linguagem, o que leva ao aumento de suas habilidades metacognitivas e metalinguísticas.

Outro fator a ser levado em conta é o desenvolvimento das funções executivas em cérebros bilíngues. As funções executivas são caracterizadas como a mudança de foco de atenção, pensamento flexível e atualização de informação na memória de trabalho. Ramírez e Kuhl (2016) indicam que a experiência de utilizar duas línguas e administrar o uso de cada língua associado ao seu contexto aumentam as conexões cerebrais, deixando-as mais robustas quanto às funções executivas. Maftoon, Shakouri e Nazari (2014), em seus estudos sobre o sistema límbico, responsável pelas emoções, apontam que elas desempenham um papel significativo na aquisição de segunda língua (SLA), influenciando tanto o desejo de aprender quanto a eficácia do processo de aprendizagem. Embora as emoções sejam muitas vezes negligenciadas na pesquisa SLA devido à sua percepção de incerteza e complexidade, elas podem ter impactos positivos e negativos na aprendizagem de línguas.

Ademais, um diferencial do bilinguismo é a neuroplasticidade. De acordo com estudos realizados por Mechelli et al. (2004), foram relatadas alterações plásticas induzidas pelo bilinguismo em adultos jovens no lobo parietal inferior esquerdo e em sua contraparte direita. Também afirma-se que a idade de aquisição da segunda linguagem e sua proficiência está correlacionada com aumento da massa cinzenta no mesmo local. Por fim, observa-se que a plasticidade neural, tanto funcional quanto estrutural, resulta da experiência com duas línguas, e que a neuroplasticidade nessas regiões, depende de quão bem e com que frequência uma segunda língua é usada.

Quando comparando-se a idade com que a segunda língua é adquirida, constatou-se que quando a segunda língua é adquirida



após a infância, é mediada por sistemas neurais não idênticos aos da língua materna, porém quando ambos as línguas são adquiridas simultaneamente desde a infância, ambas são mediadas pelos mesmos sistemas neurais. Ademais, estudos feitos com bilíngues adultos têm sugerido que bilíngues simultâneos demonstram maior lateralização da segunda língua no hemisfério direito, do que bilíngues sequenciais, o que aponta que o hemisfério direito deve estar relacionado com o processo de aquisição de linguagem simultânea, mais do que no processo de aquisição de linguagem sequencial ou de falantes monolíngues. De acordo com Costa (2020), em um estudo feito por Cathy Price, "[...] especificamente, bilíngues mostraram maior ativação em cinco áreas do cérebro localizadas nos lobos frontal e temporal esquerdo".

O aprendizado de línguas durante a infância é totalmente associado a interações sociais; sendo assim, bebês aprendem melhor através de interações sociais de qualidade e frequentes, podendo aumentar a atenção, a captura de informação, o senso de relacionamento e a ativação de mecanismos cerebrais que conectam percepção e ação. Sendo assim, observando a interação entre bebês e tutores, notou-se que as pistas sociais dadas pelo tutor, como olhar fixo e o apontar para um objeto de referência, podem ajudar as crianças a segmentar palavras a partir da fala em andamento, facilitando a aprendizagem fonética dos sons contidos nessas palavras. Ademais, foi comprovado que as crianças que estavam mais engajadas socialmente demonstraram maior aprendizagem tanto de fonemas, quanto de palavras.

Após demonstrar as vantagens de aprender um segundo idioma ainda na infância, vale ressaltar o fato de que o aprendizado na infância se dá de forma mais natural do que na fase adulta, o que pode ser observado a partir de experiências e vivências. Hagen (2008) aponta que a aquisição de língua das crianças é extremamente rápida, sendo que crianças se tornam fluentes em um período de

três a quatro anos, enquanto adultos muitas vezes demoram décadas para aprender um novo idioma, e mesmo assim, nem sempre atingem fluência. Isso acontece pelo fato de que o aprendizado na infância se dá de forma natural, enquanto na vida adulta esse processo pode ser frustrante e árduo.

Além disso, Bialystok (2020) apresenta evidências de pesquisas que identificam o desenvolvimento de demência e Alzheimer em pacientes monolíngues e bilíngues. Ela mostra em seu estudo que, de acordo com a análise dos resultados do desenvolvimento dessas doenças mentais em indivíduos monolíngues e bilíngues, concluiu-se que pacientes bilíngues de idade mais avançada tiveram um atraso no desenvolvimento de doenças como demência em até 4 anos.

### PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo busca apresentar e justificar a escolha da pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório. Assim, apresentamos os caminhos metodológicos que foram utilizados para a composição do corpus de análise. Por trabalhar com questões subjetivas que não podem ser contabilizadas, a base desta pesquisa é qualitativa. Ademais, acreditamos que este estudo é também de cunho exploratório, pois, como afirma Gil (2002, p. 41), "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Diante do exposto, a pesquisa qualitativa de cunho exploratório constitui, então, a base metodológica deste estudo. A seguir, passaremos à análise de dados.

### ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

A Educação Bilíngue de Prestígio é uma abordagem usada em instituições de ensino que possui diversos benefícios apresentados



pela neurociência e na pedagogia. O presente trabalho tem como objetivo mostrar as vantagens e a importância do uso do ensino bilíngue a curto e longo prazo, assim como o processo evolutivo de crianças bilíngues no seu desenvolvimento cognitivo e neurociência associados ao bilinguismo.

O aprendizado de línguas durante a infância é totalmente associado a interações sociais, aumentando atenção, captura de informação, senso de relacionamento e atividade de mecanismos cerebrais que conectam percepção e ação. A aquisição de língua na infância é extremamente rápida, e o aprendizado na vida adulta pode ser frustrante.

Percebemos, com base nesses estudos realizados sobre a Educação Bilíngue de Prestígio, que existem diversos benefícios a longo prazo, um deles é na saúde mental dos indivíduos, para que seu envelhecimento seja mais saudável, além do fato de que o cérebro bilíngue apresenta maior desenvolvimento de funções executivas e maior plasticidade quando comparado a cérebros monolíngues.

A pesquisa bibliográfica busca artigos e projetos de pesquisa que analisam o desenvolvimento cognitivo de indivíduos inseridos no ensino bilíngue. A educação bilíngue é mais vantajosa do que a educação tradicional, em respeito ao desenvolvimento cognitivo e neurociência, em neuroplasticidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, concluímos que a aquisição de linguagem é mais fácil durante os primeiros anos de vida, pois é um período crítico em que o cérebro está mais bem preparado para reconhecer os códigos linguísticos. Entretanto, é importante ressaltar que a capacidade de aprendizado de linguagem é algo já inerente ao cérebro em todas as idades do ser humano. Bem como, uma habi-



lidade que é pouco treinada ao longo do tempo, suas sinapses são enfraquecidas até que deixem de existir.

Ademais, quando uma criança é exposta a duas ou mais línguas concomitantemente desde o seu nascimento, ambas serão aprendidas da mesma forma, sendo utilizado os mesmos mecanismos cerebrais. De outro modo, se o bilinguismo ocorrer de forma sequencial, ou seja, após a língua materna (L1) já ter sido adquirida, a segunda língua será aprendida de forma clara e dependerá do conhecimento metalinguístico de cada indivíduo.

Nesse sentido, concluímos também que a aquisição de linguagem em bilíngues sequenciais segue os padrões já formados pela língua materna (L1), podendo desta forma explicar o fato de adolescentes e adultos possuírem sotaque da língua nativa ao falar a língua estrangeira (L2).

Assim, ressaltamos como um ponto importante que a alternância dos códigos linguísticos é a habilidade do indivíduo utilizar as duas ou mais línguas de acordo com o público e o contexto que ele está inserido. A mistura de linguagem ocorre quando um falante utiliza dois ou mais idiomas misturados em sua fala. A qualidade da fala de referência é fundamental para a aquisição de linguagem.

Também observamos que a aquisição de fala e as interações sociais estão intimamente conectadas, sendo que uma depende da outra. Além deste fato, a neurociência tem um papel importante no estudo da aquisição de linguagem, e os avanços nessa área podem trazer esclarecimentos sobre os mecanismos de aprendizagem humana de maneira mais abrangente.

Indo mais além, vale destacar que o estudo propõe uma visão geral sobre a aquisição de linguagem e o bilinguismo, e que existem muitas questões ainda em aberto no que tange à neurociência. Pesquisas futuras podem contribuir para um melhor entendimento desse complexo processo.



#### **REFERÊNCIAS**

BIALYSTOK, E. Null results in bilingualism research: What they tell us and what they don't. **Journal of Multilingual Theories and Practices**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2020. Disponível em: https://journal.equinoxpub.com/JMTP/article/view/17104. Acesso em: 3 mar. 2023.

COSTA, A. **The bilingual brain**. UK: Penguin Random House, 2021.

FERREIRA, G. C.; TORRES, E. M. O.; GARCIA, M. V.; VASCONCELLOS, S. J. L.; FRIZZO, N. S.; COSTA, M. J. Efeito do bilinguismo em habilidades cognitivas e auditiva em adultos normo-ouvintes. **Revista CEFAC**, 20, 21-28, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/wTNb4GD9D5dSbX44mPtC75c/?format=html&lang=pt. Acesso em: 1 dez. 2023.

FRANCO, N. M. S. Sistema límbico. **PUC Rio de Janeiro**, 2018. Disponível em: http://bio-neuro-psicologia.usuarios.rdc.puc-rio.br/sistema-l%C3%ADmbico.html. Acesso em: 30 nov. 2023.

GABRIOTTI, R. B.; ZOMIGNAN, R. O cérebro bilíngue: processos cerebrais durante a aquisição de linguagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 16, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cerebro-bilingue. Acesso em: 30 nov. 2023.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGEN, L, K. The bilingual brain: human evolution and second language acquisition. **Evolutionary Psychology**, v. 6, n. 1, v. 6 (1), 2008. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474 70490800600105. Acesso em: 4 dez. 2023.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MAFTOON, Parviz; SHAKOURI, Nima; NAZARI, Ogholgol. Limbic system and second language acquisition: reconsidering the role of emotion. *In*: **Biological Forum**. Research Trend, p. 398-403, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Parviz-Maftoon-2/publication/297403743\_Limbic\_System\_and\_Second\_Language\_Acquisition\_Reconsidering\_the\_Role\_of\_Emotion/links/56ded98508a-ed4e2a99dbe6c/Limbic-System-and-Second-Language-Acquisition-Reconsidering-the-Role-of-Emotion.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.



### SILVA, Luã Armando de Oliveira. (Org.). Podemos os periféricos brasileiros aprender nos linguajares sul-norte?

MECHELLI, A.; CRINION, J. T.; NOPPENEY, U.; O'DOHERTY, J.; ASHBURNER, J.; FRACKOWIAK, R. S.; PRICE, C. J. Structural plasticity in the bilingual brain. **Nature**, v. 431, n. 7010, p. 757-757, 2004. Disponível em: https://www.nature.com/articles/431757a. Acesso em: 3 dez. 2023.

MORAIS, M. P.; MARTINS, V. R. O. **Educação Bilíngue Inclusiva para Surdos como Espaço de Resistência**. V. 31, Campinas: Pro-Posições, 2020.

RAMÍREZ, N. F.; KUHL, P. K. **Bilingual language learning in children**. Washington: University of Washington, 2016.



# **CAPÍTULO 4**

Educação bilíngue de prestígio e a educação internacional no Brasil: uma análise detalhada

Marilucia Sampaio de Miranda Luã Armando de Oliveira Silva

## EDUCAÇÃO BILINGUE DE PRESTÍGIO E A EDUCAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DETALHADA

### PRESTIGIOUS BILINGUAL EDUCATION AND INTERNATIONAL EDUCATION IN BRAZIL: A DETAILED ANALYSIS

## EDUCACIÓN BILINGÜE DE PRESTIGIO Y LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN BRASIL: UN ANÁLISIS DETALLADO

Marilucia Sampaio de Miranda<sup>1</sup> Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup> D

**RESUMO:** A formação educacional desempenha um papel fundamental na construção da identidade de um indivíduo. No contexto atual, a educação bilíngue emerge como uma ferramenta enriquecedora, permitindo que o aprendiz adquira uma perspectiva global, ampliando sua compreensão do mundo e promovendo um desenvolvimento mais abrangente. A metodologia empregada envolveu uma análise bibliográfica minuciosa de instituições destacadas nesses domínios, investigando suas práticas e abordagens. O conceito central fundamenta-se na busca por elevados padrões de qualidade no ensino bilíngue, associado à internacionalização do currículo. Por fim, destaca-se a importância de estabelecimentos educacionais comprometidos com a excelência e a internacionalização, preparando os alunos para os desafios globais. Isso sublinha a necessidade constante de inovação e aprimoramento no cenário educacional em constante evolução.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Bilíngue. Educação Internacional.

**ABSTRACT:** Educational training plays a fundamental role in the construction of an individual's identity. In the current context, bilingual education emerges as an enriching tool, allowing the learner to acquire a global perspective, expanding their understanding of the world and

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. E-mail: bilingualwork.luciamiranda@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq. br/7383160183397768

promoting more comprehensive development. The methodology used involved a thorough analysis of outstanding institutions in these areas, investigating their practices and approaches. The central concept is based on the search for high quality standards in bilingual education, associated with the internationalization of the curriculum. Finally, the importance of educational establishments committed to excellence and internationalization stands out, preparing students for global challenges. This underlines the constant need for innovation and improvement in the ever-evolving educational landscape.

**KEYWORDS:** Bilingual Education. International Education.

**RESUMEN:** La formación educativa juega un papel fundamental en la construcción de la identidad de un individuo. En el contexto actual, la educación bilingüe surge como una herramienta enriquecedora, que permite al educando adquirir una perspectiva global, ampliando su comprensión del mundo y promoviendo un desarrollo más integral. La metodología utilizada implicó un análisis bibliográfico exhaustivo de instituciones destacadas en estas áreas, investigando sus prácticas y enfoques. El concepto central se basa en la búsqueda de altos estándares de calidad en la educación bilingüe, asociados a la internacionalización del currículo. Finalmente, se destaca la importancia de los establecimientos educativos comprometidos con la excelencia y la internacionalización, preparando a los estudiantes para los desafíos globales. Esto subraya la necesidad constante de innovación y mejora en el panorama educativo en constante evolución.

PALABRAS CLAVE: Educación. Bilingüe. Educación internacional.

### INTRODUÇÃO

A educação representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento nacional. O progresso de uma nação está intrinsecamente ligado à qualidade da educação. Além do impacto no aumento da renda individual, o nível de escolaridade de um país repercute diretamente na qualidade de vida da população, na economia, na felicidade, na capacidade tecnológica, na saúde, na democracia e em diversas outras áreas. Portanto, a interação nos âmbitos educacional, familiar, profissional e pessoal ocorre por meio da educação (Neto, 2018).



Inserido em tais pilares, está surgindo no sistema educacional brasileiro surgem novas escolas particulares que prometem transformar a educação por meio de metodologias inovadoras e currículo internacional. Esse mercado da Educação Básica no Brasil está crescendo de forma expressiva. Segundo o Censo Escolar de 2022, existem cerca de 40 mil escolas particulares de ensino básico no Brasil. Dentre elas, conforme a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), já são mais de 1,2 mil escolas bilíngues em território nacional.

As escolas internacionais estão presentes em quase todas as regiões do Brasil. No entanto, na região Sudeste concentra-se a maior parte, com quase 20 escolas internacionais, incluindo as mais antigas, reconhecidas e elitizadas do país. Também é válido ressaltar a região Centro-Oeste, onde existem quatro escolas oficialmente consideradas internacionais, sendo três delas em Brasília e uma no Estado de Goiás. No estado do Mato Grosso, há uma recém-fundada denominada International School of Cuiabá, que possui currículo inovador internacional e está em processo de aceitação pela Cambridge International Education para ser a primeira escola a oferecer currículo britânico no Mato Grosso.

Assim, na busca por compreender qual seria o currículo mais adequado e entender a configuração escolar para aprimorar o ecossistema educacional nacional, visando proporcionar uma educação de maior qualidade, diversificando propostas educacionais, metodologias e abordagens, tornou-se essencial a realização deste estudo bibliográfico para a elaboração do presente artigo. Este será utilizado como avaliação de conclusão do curso de pós-graduação em Educação Bilíngue da Faculdade Insted/MS.

## A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO BILÍNGUE NA FORMAÇÃO DO GLOBAL CITIZEN

Ao longo dos últimos anos, percebe-se uma tendência crescente entre as instituições de ensino que buscam incorporar modelos



educacionais de abrangência internacional em seus currículos. Esse movimento reflete uma transformação significativa na compreensão do valor da educação básica, agora considerada dentro de padrões globais. Nesse contexto, verifica-se o surgimento de organizações educacionais que desenvolvem currículos reconhecidos internacionalmente, bem como o aumento de empresas que emitem certificados de estudos com validade global. Essa evolução na educação é impulsionada por diversos fatores, incluindo o aumento da mobilidade de estudantes e profissionais em nível internacional, a necessidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e a demanda por padrões de ensino que transcendem fronteiras nacionais.

A busca por essas abordagens curriculares reflete a consciência crescente de que a educação deve estar alinhada com as demandas de um mundo em constante evolução, onde a competência global se tornou uma habilidade essencial para o sucesso acadêmico e profissional. Para as instituições educacionais que optam por incorporar esses currículos e certificações de alcance internacional, tais elementos se configuram como uma vantagem competitiva significativa em mercados que atribuem grande importância à flexibilidade e à implementação de normas educacionais globais.

A crescente busca por tais abordagens evidencia a valorização progressiva da educação internacional e a crescente necessidade de oferecer aos alunos as habilidades e perspectivas essenciais para destacarem-se e prosperarem em um contexto globalizado. Nesse ambiente, onde as fronteiras geográficas se tornam cada vez menos definidas, a competência internacional se configura como um ativo crucial para o sucesso acadêmico e profissional (Souza, 2022).

O interesse pela educação bilíngue não apenas desperta curiosidade, mas também suscita questionamentos e promove discussões abrangentes sobre vários aspectos e características desse



campo. As transformações na sociedade contemporânea tiveram um impacto significativo na educação como um todo, e a crescente disponibilidade da educação bilíngue reforça essa observação. O aumento do interesse da população em geral por línguas é uma resposta às profundas mudanças provocadas pela globalização, que efetivamente encurtou as distâncias entre diferentes "mundos" anteriormente inacessíveis. Esse fenômeno, é impulsionado por diversos fatores, incluindo o aumento das migrações, os avanços tecnológicos e a disseminação da inclusão digital. O aumento na mobilidade das pessoas, motivado por trabalho, estudo ou lazer, associado ao acesso a ferramentas tecnológicas e plataformas de comunicação global, tornou a interação entre indivíduos e grupos uma necessidade real, seja em contextos presenciais ou virtuais. Isso reflete uma crescente consciência da importância da comunicação entre culturas e da capacidade de se comunicar em diferentes idiomas para estabelecer relações eficazes em um mundo cada vez mais conectado.

Um fator de notável importância foi o aumento no poder aquisitivo da classe C, proporcionando a mais de 90 milhões de brasileiros a oportunidade de realizar viagens ao exterior para fins educacionais e turísticos. Essa crescente exposição a ambientes internacionais despertou um interesse significativo no aprendizado de línguas estrangeiras, especialmente o inglês. Por vários anos, as instituições de ensino de idiomas experimentaram um período próspero, impulsionado, em grande parte, pela crença enraizada na cultura brasileira de que o ensino da língua inglesa nas escolas regulares do país era insuficiente. Aqueles mais afortunados tinham uma vantagem sobre a maioria da população, pois podiam arcar com os programas oferecidos por instituições especializadas em idiomas estrangeiros, com foco particular no inglês. A escola tradicional, por sua vez, há muito tempo enfrentava críticas de que seus anos de estudo de línguas na educação básica não resultaram na tão desejada fluência no idioma (Megale, 2018).



Diante desse contexto de crescimento econômico, a escola bilíngue emergiu como uma oportunidade acessível para um número cada vez maior de brasileiros. A melhoria nas condições financeiras possibilitou que um contingente significativo de novos alunos se matriculasse em escolas internacionais e bilíngues no Brasil. No decorrer dos anos, essa transformação no cenário educacional tornou-se notável.

Na década de 1980, conforme destacado por Moura (2021), as primeiras escolas bilíngues surgiram em São Paulo, inspiradas em modelos de educação bilíngue canadense, adotando um currículo desenvolvido em inglês e português. Com o tempo, outras iniciativas locais começaram a florescer, e a educação bilíngue de prestígio, assim denominada devido à situação financeira de seu público inicial, consolidou sua presença e relevância no mercado educacional brasileiro. De acordo com a autora, nas últimas duas décadas, essa fatia de mercado experimentou um crescimento notável, estabelecendo a educação bilíngue como uma tendência significativa e uma ferramenta comercial poderosa para atrair um contingente crescente de alunos.

A ascensão das escolas bilíngues, propostas bilíngues e instituições com currículo internacional evidencia-se, ganhando espaço tanto no Brasil quanto globalmente, especialmente entre a população elitizada. Contudo, a maior parcela da educação globalizada não é acessível à maioria dos estudantes brasileiros, devido à desaceleração econômica nacional e à necessidade de muitas famílias recorrerem à rede pública de ensino. Embora existam poucas escolas públicas bilíngues no país, como as implementadas pelo projeto MultiRio no Rio de Janeiro desde 2013, que oferecem aulas em diversos idiomas, incluindo inglês, francês, alemão e espanhol, a expectativa é de que, nos próximos anos, todos os estados brasileiros possam contar com colégios bilíngues gratuitos, buscando proporcionar uma educação transformadora a todas as crianças, independentemente de sua classe social (Altoé, 2018).



# QUAL A DIFERENÇA ENTRE ESCOLAS BILÍNGUES, PROPOSTAS BILÍNGUES, ESCOLAS INTERNACIONAIS E ESCOLAS NACIONAIS COM CURRÍCULO INTERNACIONAL?

A globalização se afigura para alguns como ampliação concreta, ao mesmo tempo necessária e almejada, para outros como promessa ou desafio e, para outros ainda, como uma ameaça contra a qual sentem que é preciso se preparar, a exemplo das escolas de ensino regular que buscam oferecer em seus slogans e currículo a educação bilingue ou currículo internacional. Acreditando assim que dessa forma poderiam estar em competitividade nesse mercado em expansão.

Esclarecer de maneira clara e direta as reais divergências entre os diversos segmentos educacionais em ascensão no Brasil e no mundo, bem como destacar a relevância dessa abordagem educacional para a formação de cidadãos globalizados, é essencial. Além disso, é crucial compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas que buscam atualização e adoção desses currículos. Nesse contexto, o entendimento das distintas propostas é fundamental para os educadores que almejam proporcionar, a instituições que planejam implantar ou já implementaram currículos bilíngues ou internacionais, uma prestação de serviço diferenciada e agregadora, impactando significativamente no mercado de trabalho desse segmento. Assim, dedicamos esta etapa da pesquisa para compreender o contexto e apresentar de maneira imperativa os dados relevantes sobre o assunto.

#### **ESCOLAS BILÍNGUES**

Implementam um "currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas nessas línguas" (Brasil, 2020, p. 24-25), com cargas horárias específicas para cada ciclo de educação. O corpo docente e de funcionários é majoritaria-



mente composto por brasileiros, seguindo o calendário nacional e as normas da ABNT. Algumas instituições abordam elementos relevantes da cultura nacional, visando estabelecer laços positivos com a cultura materna. A maioria das escolas bilíngues oferece certificados de *High School* e/ou orientação para cursar o *High School* nos Estados Unidos da América, assim como as provas para o ingresso nas mesmas, tais como SAT, ACT, SAT II, além de exames de proficiência internacionais.

É crucial ressaltar que a ampla maioria das instituições de ensino bilíngues expandem sua atuação para além dos limites da educação básica, adentrando o cenário educacional internacional ao conferir certificados de reconhecimento global. Essa abordagem não apenas simplifica o acesso dos estudantes a instituições de ensino estrangeiras e universidades, mas também robustece não apenas a qualidade acadêmica da própria instituição, mas também seu comprometimento inequívoco com os padrões de educação internacionalmente reconhecidos. Essa prática, ao proporcionar uma formação mais abrangente e alinhada a padrões internacionais, amplia de maneira substancial as perspectivas e oportunidades educacionais disponíveis para os alunos, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios globais.

### **ESCOLAS COM PROGRAMAS BILÍNGUES**

As escolas que adotam programas bilíngues tratam-se do tipo mais difundido de escolas. O CNE as denomina como "Escolas com carga horária estendida em Língua Adicional" para diferenciá-las assim das escolas bilíngues. Esse programa busca proporcionar carga horária adicional para o aprendizado do segundo idioma ou acrescentá-lo ao contraturno escolar. São aulas de conteúdo distintas, não há integração entre os dois idiomas por isso as escolas particulares que oferecem essa carga horária extra ou diferenciada geralmente co-



bram valores adicionais à mensalidade. Os professores não precisam ter necessariamente uma graduação acadêmica como letras/Inglês ou pedagogia mas sim comprovação linguística no segundo idioma, a exemplo de provas e certificações internacionais tais como TOEFL e/ou IELTS e ainda certificados CEFR - Common European Framework of Reference for Languages, podendo ser B1, B2, C1, C2. Sendo assim, o papel das escolas com programas bilíngues na formação de alunos "global citizen" é cada vez mais evidente. Este texto, embasado em referências bibliográficas, destaca que a educação bilíngue vai além da aquisição de línguas, portanto é agregador de múltiplos valores para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos. Ao enfrentar desafios com estratégias inovadoras, essas escolas estão moldando o futuro da educação, preparando indivíduos para os desafios e oportunidades de uma sociedade cada vez mais internacionalizada.

#### ESCOLAS BRASILEIRAS COM CURRÍCULO INTERNACIONAL

As escolas brasileiras com currículo internacional são instituições de ensino que adotam programas de estudo alinhados a padrões educacionais internacionais, muitas vezes utilizando currículos desenvolvidos por organismos estrangeiros, como o *International Baccalaureate (IB)* ou o *Cambridge International Examinations*. Essas escolas buscam proporcionar aos alunos uma formação globalizada, que vai além dos limites do sistema educacional nacional.

O método avaliativo nessas escolas geralmente difere do modelo tradicional brasileiro.

Em vez de depender principalmente de exames nacionais, as avaliações podem incluir uma variedade de métodos, como projetos, apresentações, trabalhos em grupo e exames internacionais.

O foco está não apenas na memorização de fatos, mas também no desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, comunicação eficaz e resolução de problemas.



As vantagens das escolas brasileiras com currículo internacional são diversas. Em primeiro lugar, oferecem aos alunos uma perspectiva global, preparando-os para interagir em um mundo cada vez mais interconectado. Além disso, os programas internacionais geralmente incentivam a criatividade, a autonomia e a inovação, características valorizadas em um mercado de trabalho em constante evolução.

Outro benefício é o reconhecimento internacional. Os estudantes que se formam em escolas com currículo internacional muitas vezes têm suas habilidades e conhecimentos valorizados em instituições de ensino e ambientes profissionais ao redor do mundo. Isso pode facilitar o acesso a universidades estrangeiras e oportunidades de emprego em empresas multinacionais.

#### **ESCOLA INTERNACIONAL**

Escolas internacionais são instituições de ensino vinculadas a outros países, de onde emanam suas diretrizes curriculares" (Brasil, 2020, p. 24). Essas escolas oferecem currículo atrelado a países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Alemanha, entre outros países. Não seguem as normas da BNCC, porém a utilizam como norteador para seus eventos. Essas escolas visam proporcionar uma experiência educacional que transcende fronteiras culturais e nacionais, preparando os alunos para se entenderem como cidadãos globalizados, aptos a conviver e viver em qualquer parte do planeta falante ou não de língua Inglesa. As escolas internacionais mais elitizadas não mencionam a aquisição da língua Inglesa como um trunfo ou uma aquisição importante, ela seria um: "pressuposto, meio e não fim de uma educação cujo valor estaria na formação de readers, self learners, risk takers e global citizens". (Mechetti, Migueli, 2022. p. 24). No Brasil, a presença de escolas internacionais tem crescido, atendendo a demanda de famílias, escolas renomadas como a Alphaville International School, a Saint Paul's school com seu



currículo britânico, a *Graded – The American School of* São Paulo, e somando ainda um exemplo de escola internacional interessante, por não oferecer o diploma IB e trabalhar com "currículo próprio e inovador", é constituído pela Avenues, fundada em São Paulo em 2018.

A metodologia de ensino em escolas internacionais destaca-se por sua abordagem holística e centrada no aluno. Ao invés de focar exclusivamente na transmissão de conteúdos, essas instituições buscam desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e colaboração. O ensino é muitas vezes orientado por projetos, promovendo a aplicação prática do conhecimento e estimulando a criatividade. A atuação dessas escolas no Brasil reflete a crescente busca por uma educação que prepare os alunos para desafios globais. Muitas escolas internacionais oferecem currículos que seguem padrões reconhecidos internacionalmente, como o International Baccalaureate (IB) ou o currículo britânico. Isso não apenas facilita a transição de alunos entre escolas em diferentes países, mas também aumenta a atratividade dessas instituições para famílias que têm planos de mudança ou que valorizam a exposição cultural e linguística desde cedo. A avaliação nas escolas internacionais tende a ser mais abrangente do que simples exames padronizados. Além de testes, as avaliações internacionais, podem incluir trabalhos em grupo, apresentações, projetos individuais e avaliações contínuas do desempenho ao longo do ano letivo. O objetivo é proporcionar uma visão mais completa das habilidades e competências dos alunos, indo além da memorização de informações.

A presença de escolas internacionais no Brasil contribui para a diversificação do cenário educacional, proporcionando uma alternativa para aqueles que buscam uma abordagem pedagógica mais alinhada com as demandas do século XXI. No entanto, é importante que essas escolas estejam atentas à adaptação ao contexto brasileiro, respeitando a diversidade cultural e valorizando aspectos locais



em conjunto com a perspectiva internacional, garantindo assim uma educação completa e relevante para os estudantes sem acarretar a perda cultural nacional e de suas raízes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se aprofundar na análise dessas diferentes abordagens educacionais, torna-se evidente que elas representam estratégias distintas para enfrentar os desafios impostos pela globalização. A educação bilíngue, por exemplo, concentra-se no Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Ser através dos moldes da metodologia bilingue, dotando os estudantes com habilidades linguísticas indispensáveis em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. As escolas de proposta bilíngue vêm como um suporte para aquelas instituições que querem oferecer um adicional pedagógico ao seu currículo. Já as escolas com currículo internacional vão além, incorporando práticas pedagógicas globais em várias disciplinas, promovendo uma compreensão mais ampla de questões globais.

Em síntese, a globalização desencadeia uma busca por métodos educacionais que preparem os alunos para um mundo em constante transformação. Embora a educação bilíngue e o currículo internacional ofereçam respostas valiosas a essa demanda, as escolas que buscam adotá-los enfrentam uma jornada complexa de adaptação, equilibrando a promessa de preparar cidadãos globalizados com os desafios práticos da implementação, assim como o preconceito e falta de informação, enraizados com o super tradicionalismo.

Por fim, estudos de autores como Bialystok (2018) e Krashen (2009) destacam que a educação bilíngue vai além do domínio de duas línguas. Ela está associada a um desenvolvimento cognitivo mais amplo, estimulando habilidades como criatividade, resolução de problemas e flexibilidade mental. Além disso, a educação bilíngue pode criar cidadãos mais interculturalmente competentes, ap-



tos a se integrarem em uma sociedade global e abraçando a todo esse benefício cognitivo, pedagógico e social temos as diferentes escolas e seus currículos, cada uma com sua proposta e definição do que é ser bilíngue e, todavia, cada proposta e escola com sua personalidade e ideal.

#### **REFERÊNCIAS**

ALTOÉ, L. Escolas bilíngues na Rede Pública Municipal. **MultiRio**, 18 de julho de 2018. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bilingues-na-rede-publica-municipal-de-ensino. Acesso em: 17 out. 2023.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3 ed. Clevendon: Multilingual Matters LTD, 2001.

BIALYSTOK, E. The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. Psychol Bull. 2017 Mar;143(3):233-262.Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28230411. Acesso em: 1 dez. 2023.

CUMMINS, J. BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. *In*: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed. Boston: Springer, 2008. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3\_36. Acesso em: 1 dez. 2023.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (Orgs.). **Social Justice through multilingual mducation.** Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009. p. 140-158. Disponível em: https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691910-011/html. Acesso em: 4 dez. 2023.

GENESEE, F. What Do We Know about Bilingual Education for Majority Language Students? *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Orgs.). **Handbook of bilingualism and multiculturalism**. Malden: Blackwell, 2004. p. 547-576. Disponivel em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470756997. Acesso em: 4 dez. 2023.

MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise de documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653. Acesso em: 6 dez. 2023.



MOURA, S. Brazil week: bilingual education in Brazil: a historical moment with new regulations. **Cambridge**, 27 de maio de 2021. Disponível em https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/05/27/bilingual. Acesso em: 12 out. 2023.

NETO, W. S. Globalização e educação: influência da globalização nas práticas educativas e na reformulação dos conteúdos da educação. **Monografias Brasil Escola**. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/influencia-globalizacao-praticas-educativas-e-reformulacao-conteudos.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, M. L.; CAVALCANTE, L. R. O currículo e a educação bilingue: considerações e possibilidades. **Conjecturas**, v. 22, n. 8, p. 581-603, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/downlo-ad/89484857/923.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

TENENTE, L. Escolas bilíngues e internacionais no Brasil cobram mensalidades de até R\$ 12 mil; saiba como funcionam. **G1**, 12 de janeiro de 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educa-cao/noticia/2023/01/12/escolas-bilingues-e-internacionais-no-brasil-cobram-mensalidades-de-ate-r-12-mil-saiba-como-funcionam.ghtml. Acesso em: 12 out. 2023.



# **CAPÍTULO 5**

Matemática e translinguagem: discussões sobre o uso da translinguagem em uma aula de matemática imersiva

Felipe Gonçalves da Silva Luã Armando de Oliveira Silva

### MATEMÁTICA E TRANSLINGUAGEM: DISCUSSÕES SOBRE O USO DA TRANSLINGUAGEM EM UMA **AULA DE MATEMÁTICA IMERSIVA**

### MATH AND TRANSLANGUAGING: DISCUSSIONS OF THE USE OF TRANSLANGUAGING IN AN IMMERSIVE MATH CLASS

### MATEMÁTICAS Y TRANSLENGUAJE: DISCUSIONES DEL USO DEL TRANSLENGUAJE EN UNA CLASE DE MATEMÁTICAS IMERSIVA

Felipe Gonçalves da Silva<sup>1</sup> (i)



Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup>



RESUMO: No que tange à educação bilíngue no Brasil, há um movimento relativamente novo, percebemos a implantação de escolas bilingues que se propõem a trazer uma educação de elite para os seus alunos. No que diz respeito a isso, traremos uma breve explicação sobre o fenômeno de escolas bilíngues no país, as características e os princípios da translinguagem no ensino bilíngue, além do ensino de matemática no Brasil de acordo com os documentos oficiais da BNCC. Essa base teórica surgirá como ponto de partida para a discussão sobre a interação do ensino de matemática em um segundo idioma e a língua materna, pois, em seguida, falaremos sobre o ensino de matemática imersivo, abordando o desafio da resolução de problemas em uma segunda língua dentro de sala de aula. Em adição, exploramos as ideias a respeito das práticas de translinguagem no ensino de matemática para a resolução de uma problemática comum neste contexto, o uso da interpretação para resolução de problemas. Contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de um aprendizado de qualidade e um ambiente seguro, onde é possível analisar e avaliar informações para então criar suas soluções e traçar suas próprias conclusões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola bilíngue imersiva. Translinguagem. Matemática.

ABSTRACT: With regards to bilingual education in Brazil, there is relative new movement, we have noticed the implementations of bilin-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpg.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduado no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Licenciatura em Matemática na UFMS. E-mail: felipegsilva@hotmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2389203518100929

gual schools that purpose to bring an elite education to the students. Towards that we bring a briefly explanation about the phenomenon of bilingual schools in the country, along with the characteristics and the principles about translanguaging in bilingual education and the practice of math teaching in Brazil according with the official documents of BNCC. This theorical base is going to be used as starting point so we can discuss about the math teaching in a second language and the first language, right after, we will talk about the immersive math teaching, along with the challenge of problem solving in a second language faced in the classroom. In addition, we will explore ideas to the practice of translanguaging in the math teaching for problem solving. Finally, we intent to contribute to the development of quality learning and a safe environment, where is possible to analyse and evaluate information so they can come up with your own solutions and draw their own conclusions.

**KEYWORDS:** Immersive bilingual school. Translanguaging. Math.

RESUMEN: En cuanto a la educación bilingüe en Brasil, hay un movimiento relativamente nuevo, vemos la implementación de escuelas bilingües que tienen como objetivo acercar una educación de élite a sus estudiantes. En este sentido, brindaremos una breve explicación del fenómeno de las escuelas bilingües en el país, las características y principios del translenguaje en la educación bilingüe, además de la enseñanza de las matemáticas en Brasil según los documentos oficiales del BNCC. Esta base teórica surgirá como punto de partida para la discusión sobre la interacción entre la enseñanza de las matemáticas en una segunda lengua y la lengua materna, para luego hablar de la enseñanza inmersiva de las matemáticas, abordando el desafío de la resolución de problemas en una segunda lengua dentro de una lengua. el salón de clases. Además, exploramos ideas sobre las prácticas de translenguaje en la enseñanza de las matemáticas para resolver un problema común en este contexto: el uso de la interpretación para resolver problemas. Por lo tanto, contribuyendo al desarrollo de un aprendizaje de calidad y un ambiente seguro, donde sea posible analizar y evaluar información para luego crear tus soluciones y sacar tus propias conclusiones.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela bilingüe inmersiva. Translenguaje. Matemáticas.

# INTRODUÇÃO

O bilinguismo e a translinguagem são conceitos que vêm sendo amplamente discutidos no meio acadêmico. Enquanto isso, escolas aplicam diversas metodologias bilíngues e apresentam desafios com os diferentes níveis linguísticos em uma mesma sala. Neste artigo, trouxemos reflexões sobre um contexto de bilíngue imersivo, em



que a maioria dos componentes curriculares são discutidos estritamente na segunda língua.

Entendemos que existem muitos desafios ao criar um ambiente bilíngue, portanto, esse artigo tem como proposta revisitar alguns conceitos sobre a educação bilíngue por imersão e a Translinguagem, bem como associar a aplicabilidade destes em uma aula de matemática. Consideramos que a interação entre a matemática em um segundo idioma e a língua materna podem gerar mais conflitos para o aprendizado, pois, além da dificuldade com a matéria per se, o uso da segunda língua pode influenciar no desenvolvimento do aluno em sala. Com isso, verificamos que, nesse contexto, os alunos podem estudar matemática em uma segunda língua atingindo o nível de aprendizado mais alto de cognição, com base no sistema da taxonomia de Bloom (1956), se for aplicado em sala os princípios da translinguagem. Portanto, entendemos que, apesar destes estudos serem recentes, são imprescindíveis para contribuir com a educação bilíngue brasileira que vem crescendo a cada dia, principalmente, associada a outros saberes basilares para a vida, como a matemática.

# **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, será apresentada a fundamentação teórica desse artigo que se apresenta por três partes distintas, sendo elas: educação bilíngue de imersão, translinguagem e o ensino de matemática.

Esses assuntos são de suma importância para que possamos entender as nuances dos novos fenômenos de educação bilíngue no Brasil, assim como trazer uma discussão sobre o uso da translinguagem dentro desses ambientes.

# **EDUCAÇÃO BILÍNGUE POR IMERSÃO**

Entendemos como educação bilíngue por imersão, a educação que todas, ou grande parte, das instruções é feita em uma segunda



língua, diferente da língua nativa da criança, porém a sua língua nativa é inserida de forma gradativa.

Para Harmers e Blanc (2000), temos três tipos de bilinguismo por imersão. Sendo eles: Imersão Inicial Total, Imersão Inicial Parcial e Imersão Tardia. Trata-se de Imersão Inicial Parcial, quando o aluno recebe instruções até a sua alfabetização em uma segunda língua. Já a Imersão Inicial Parcial, utiliza-se de ambas as línguas como meio de instrução desde o início da vida escolar do aluno, e o uso de cada língua é relativa com o programa aplicado pelos professores. Por fim, a Imersão Tardia traz, no primeiro ano do ensino médio, 85% das instruções em uma segunda língua e, a partir dos próximos anos, o aluno pode escolher frequentar 40% das aulas em sua segunda língua.

Isso pode ser encontrado em um contexto de educação bilingue de prestígio, pois é executada dentro do contexto de classes dominantes. A Educação Bilingue de prestígio visa sempre a adição de um novo idioma, além de acrescentar conhecimentos de outras culturas. Vale ressaltar que esse tipo de educação é muito visado e procurado por grupos de caráter elitista, pois, por muitas vezes, esse tipo de educação permite que o aluno conclua seus estudos no exterior ou, pelo menos, esteja apto a fazer isso no futuro. O que traz a oportunidade de um diferencial dentro do currículo desse aluno.

Trataremos, portanto, de um bilinguismo que tem como suas principais características: o Bilinguismo Balanceado, que o indivíduo apresenta competência linguística em ambas as línguas. O Bilinguismo Aditivo, que diz respeito à adição de uma língua nova sem inferiorizar a outra, ou seja, ambas apresentam o mesmo valor linguístico e cultural para o indivíduo. E, por fim, o Bilinguismo Bicultural que se trata de um indivíduo que se identifica positivamente pelo grupo cultural de cada língua, sendo reconhecido por cada um desses grupos.



Assim como é explicitado por Megale (2019), o bilinguismo balanceado não está relacionado a saber a mesma quantidade em ambas as línguas. É possível que não tenham o mesmo nível linguístico, mas consigam se expressar e se comunicar por meio delas. Salienta-se que isto ocorre porque cada indivíduo está inserido em um contexto social diferente, sendo assim desenvolverá diferentes conhecimentos nas línguas dependendo de sua convivência.

O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em suas duas línguas, desconsiderando o fato de que, dependendo das demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório (Megale 2019, p.18).

#### TRANSLINGUAGEM

O termo de translinguagem neste artigo está relacionado a alternar entre os idiomas dentro da sala de aula. Segundo Lewis (2012), entendemos que a translinguagem se refere a usar uma língua para poder reforçar a outra para, assim, aumentar o entendimento e a atividade do aluno em ambas as línguas. A translinguagem apresenta uma ideia relativamente simples como, por exemplo, traduzir ou decodificar, mas trata-se de algo muito mais complexo, que pode ajudar muitos alunos a aprofundarem seus conhecimentos, assim como auxiliá-los em situações mais emergentes que precisam de uma maior ajuda e cuidado.

Para compreendermos, então, a importância da translinguagem, podemos ressaltar os princípios da translinguagem e como ela é válida àqueles alunos que recém-chegaram em um ambiente bilíngue e ainda sentem dificuldades com a língua. Portanto, o primeiro



princípio trata-se de: trazer todo o repertório linguístico do aluno para que ele possa demonstrar conhecimento e compreensão do tema abordado em sala da aula. Já o segundo: envolver alunos bilíngues para participarem de momentos de interação social criando, assim, um espaço seguro onde todos possam se comunicar.

Ao descrever sobre avaliações e translinguagem, Lopez, Turkan e Guzman-Orth (2017) estabeleceram esses princípios com o intuito de combater a ideia do uso das línguas em sala de aula somente como decodificação de códigos, ressaltando que a translinguagem pode ser válida para a interação e estimular os alunos a participarem e desenvolverem suas habilidades. Com isso, podemos inferir que a translinguagem pode ser usada dentro de sala de aula para alcançar os objetivos do professor dependendo da aplicação dos princípios.

Nesse sentido, Baker (2001) apontou quatro possíveis vantagens do uso da translinguagem em sala de aula, sendo elas: (a) poder promover um maior e mais profundo entendimento do assunto; (b) poder ajudar a desenvolver a língua mais fraca; (c) pode facilitar a interação e cooperação casa e escola; (d) pode ajudar na integração de iniciantes com falantes fluentes. Isso demonstra o quanto a translinguagem pode ser importante nas escolas bilíngues de imersão, uma vez que promove um melhor aprendizado para os alunos, bem como pode ajudar na construção de comunidade dentro de sala de aula e a integrar a família com a comunidade da escola.

Conforme explicitado por García (2009), a translinguagem também permite o aluno a ir de uma língua para outra sem comprometê-lo de alguma forma, além de ajudar no desenvolvimento de sua fala e escrita em ambas as línguas. Assim como é discorrido por Maciel (2019, p.16), considerando que:

> [...]em uma abordagem translíngue, valida-se o pressuposto de que a comunicação envolve uma multiplicidade de recursos semióticos, tais como a língua, em sua relação com imagens, ícones e símbolos, além de uma plura-



lidade de modos, nos processos de produção de sentidos (Maciel, 2019, p. 16).

Portanto, ao recebermos alunos emergentes por exemplo, que sentem uma maior dificuldade em sua segunda língua, sejam esses alunos transferidos de escolas regulares, escolas com programas bilíngues diferentes, ou até mesmo alunos que vieram de uma cultura diferente, é possível utilizar a translinguagem para promover uma integração com o grupo mesmo tendo diferentes níveis linguísticos. Em consonância, Aranda (2021, p. 134) também afirma que:

As práticas translíngues promovem a integração tanto dos bilíngues emergentes como daqueles que estão em diferentes estágios de aprendizagem, estimulando-os a se envolver em práticas discursivas mais complexas para criar significado. Ao fazer uso de seus múltiplos recursos semióticos, o estudante bilíngue torna-se também agente de seu aprendizado e desenvolve pensamentos mais profundos (Aranda, 2021, p. 134).

Dessa forma, mesmo que haja alunos recém-chegados em um ambiente bilíngue, podemos concluir que as práticas de translinguagem os ajudam e também colaboram com as práticas educacionais do professor.

#### **ENSINO DE MATEMÁTICA**

Entendemos que a matemática é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, pois aquela tem o objetivo de formar alunos analíticos e críticos que utilizam essas habilidades nas informações que lhes são apresentadas. Portanto, a matemática não fica restrita apenas a contagem, medidas e grandezas, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.267), "a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos". Ou seja, a matemáti-



ca permeia assuntos e resolução de problemas ligados a humanidade e a pluralidade cultural humana, assim como:

Cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (Brasil, 2017, p. 265).

Dessa forma, compreendemos que a matemática é muito mais que uma ciência de contar, memorizar e registrar, mesmo sendo reconhecida como uma ciência hipotético-dedutiva, sua função heurística tem um papel relevante na aprendizagem da matemática (Brasil, 2017), o que está totalmente ligado a como a matemática se porta atualmente. Portanto, a matemática na era moderna, que aqui chamaremos de matemática axiomática, está relacionada às raízes lógicas, as quais podemos construir teoremas a partir de verdades, ou seja, axiomas.

Além disso, os teoremas podem ser provados verdadeiros ou falsos através de várias conjunções lógicas. Por isso, algumas descobertas dentro da matemática axiomática têm consequências nos problemas que tangenciam o nosso mundo, bem como orientado pelo documento da BNCC (Brasil, 2017). Isso é trazido em todo o contexto do ensino da matemática no ensino fundamental, pois esse é o período de trazer o letramento matemático para o aluno, no qual se compõe com as seguintes competências e habilidades: raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. Essas competências devem favorecer o estabelecimento de conjecturas, formulação e a resolução de problemas em diferentes contextos (Brasil, 2017).

Sendo assim, esse tipo de raciocínio abre espaço para um ser crítico que discute o mundo a sua volta, gerando um indivíduo ques-



tionador, capaz de olhar para informações, analisar e tomar decisões sobre elas. Contudo, na maioria das vezes, um domínio raso sobre a matemática dificulta o desenvolvimento desse pensamento crítico e analítico. Como é muito bem discutido por Meaney (2021), podemos notar que o domínio superficial dessas habilidades e recursos, acaba por inviabilizar a resolução de problemas afetando a vida como um todo, pois diariamente encontra-se situações adversas que requerem estas habilidades, como, por exemplo, a identificação de *fake news*, a organização da vida financeira, a inferência de dados estatísticos, entre tantas outras dificuldades que encontramos.

### A TRANSLINGUAGEM E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Apesar de os estudos de bilinguismo serem recentes no Brasil, sobretudo envolvendo a matemática como uma disciplina imersiva em uma segunda língua, entendemos, a partir desses pressupostos, que o ensino de matemática é essencial para a formação do indivíduo, pois colabora com o desenvolvimento analítico e crítico e o ajuda com a resolução de problemas no dia a dia.

Considerando um contexto em que as aulas de matemática são ministradas em um segundo idioma, podemos encontrar diversos desafios. Dentre eles, a etapa de resolução de problemas pode ser destacada como um exemplo, pois muitas vezes esse problema está atrelado à própria interpretação, ou seja, há uma dificuldade de comunicação gerada na segunda língua que está afetando o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas.

Entretanto, o uso da translinguagem, por meio dos princípios explicitados, pode ajudar o professor a alcançar esses alunos, trazendo para esses estudantes uma maior compreensão do tema abordado e das ferramentas linguísticas que eles possuem. Dessa forma, caminhamos diretamente ao encontro da proposta de Ben-



jamin Bloom (1956), em sua obra "The Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals".

Em suma, os objetivos propostos por Bloom (1956) foram separados em uma escala hierárquica. Posteriormente, essa escala foi revisitada e reavaliada em uma nova escala conhecida como taxonomia de Bloom revisada (Figura 1), cuja base apresenta objetivos mais simples de se alcançar com a aprendizagem, tais como: o lembrar, entender e aplicar. Já os objetivos mais próximos ao topo da pirâmide, detêm os níveis mais complexos desses aprendizados: o analisar, avaliar e criar. Estes, mais complexos, necessitam de que existam associações entre os níveis mais básicos e o senso crítico.

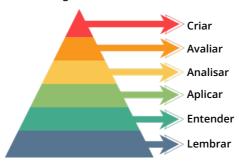


Figura1: Taxonomia de Bloom revisada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A etapa "criar" é a mais alta habilidade alcançada quando, de fato, se aprende algo. Em uma situação hipotética, em que um aluno se encontra com dificuldades de entender um problema e não consegue desenvolver um raciocínio para resolvê-lo, podemos, enquanto professores, olhar para os princípios da translinguagem e estabelecer que o aluno utilize o seu repertório linguístico de uma maneira que o possibilite a encarar o problema e criar uma solução a partir da bagagem que ele carrega.

Dessa forma, este momento não será visto meramente como uma oportunidade de tradução e decodificação do problema, mas de fazê-lo refletir sobre o que o problema relata e como resolvê-lo, bem como de criar uma solução em uma segunda língua que diz respeito ao maior nível hierárquico da aprendizagem como mostrado na Figura 1. Com isso, podemos afirmar que o uso da translinguagem pode ajudar os alunos a alcançarem os níveis mais complexos, pois estimularemos a criatividade, a qual vai além do pensamento crítico desse aluno (Li Wei, 2011), não apenas o levando a fazer meras traduções em sua mente.

Portanto, compreendemos que o uso da translinguagem pode ser uma ferramenta essencial dentro do contexto bilíngue para as aulas de matemática, onde o mais importante não é a resposta em si, mas sim em como é feita a construção do raciocínio a fim de que obtenhamos uma resposta lógica, que faça sentido e seja comprovada por meio de verdades axiomáticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notável o quanto a translinguagem é importante no meio bilíngue, ao mesmo tempo em que podemos construir e aprofundar ideias, podemos criar ambientes mais seguros para os nossos alunos, situação em que não é diferente em uma aula de matemática. A translinguagem ajuda a desenvolver o nível mais alto de aprendizado ajudando, assim, a formar alunos analíticos e criativos.

Pelo fato de as escolas bilíngues de imersão serem um fenômeno recente em nosso país, ainda não houve muitas discussões sobre o ensino de matemática em outra língua, contudo, trouxemos aqui alguns pensamentos sobre como é feito pois precisamos continuar a examinar meticulosamente esse emergente fenômeno, por meio de uma abordagem científica aprofundada, a fim de fomentar o desenvolvimento contínuo de indivíduos dotados de pensamento crítico e pleno entendimento de suas obrigações sociais.



### **REFERÊNCIAS**

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRA-THWOHL, D. R. **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals. London: Longmans, Green and Co Ltd, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. *In*: GARCÍA, O., LIN, A. M. Y.; MAY, S. (Orgs.). 3 ed. **Springer**, 2017. P. 117-130. Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02258-1\_9. Acesso em: 5 dez. 2023.

LOPEZ, A. A.; TURKAN, S.; GUZMAN-ORTH, D. Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrived emergent bilingual students. **ETS Research Report Series**, n. 1, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ets2.12140. Acesso em: 9 dez. 2023.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, A. **Educação bilíngue: como fazer**?. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, n. 3, v. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel\_5\_bilinguismo\_e\_educacao\_bilingue.pdf. Acesso em: 9 dez. 2023.

ROCHA, C. H, MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. *In*: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. Campinas: Pontes, 2019.

WIKIPEDIA. Bloom's Taxonomy. **Wikipedia**, 2023. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s\_taxonomy. Acesso em: 27 nov. 2023.



# CAPÍTULO 6

O ensino inclusivo da língua inglesa a pessoas com transtorno do espectro autista em escolas bilíngues de educação infantil: um estudo de caso

Christiane Rocha Coutinho Luã Armando de Oliveira Silva

### O ENSINO INCLUSIVO DA LÍNGUA INGLESA A PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS BILÍNGUES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

# TEACHING ENGLIGH LANGUAGE TO INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN BILINGUAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOLS: A STUDY CASE

LA ENSEÑANZA INCLUSIVA DE LA LENGUA INGLESA A PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN ESCUELAS INFANTILES BILINGÜES: UN ESTUDIO DE CASO

> Christiane Rocha Coutinho<sup>1</sup> Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O trabalho utilizou da revisão bibliográfica para coleta de dados e fundamentação teórica, fazendo uso de uma tendência indutiva-dedutiva e tomando por procedimento a lógica exploratória-analítica. O objetivo deste trabalho foi analisar o ensino da língua inglesa para alunos com Transtorno do Espectro Autista, assim como verificar como se dá a aplicação de recursos visuais lúdicos e/ou concretos em sala de aula do ensino infantil, tendo como foco as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus processos únicos de aprendizagem. Esta análise faz-se necessária visto a aplicação dos princípios de inclusão da pessoa com deficiência em aspecto amplo, apoiando-se sempre na equidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Educação Bilíngue.

**ABSTRACT:** The paper used a bibliographical review to collect data and theoretical foundation, using an inductive-deductive tendency and taking exploratory-analytical logic as a procedure. The objective of this work

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Bacharel em Jornalismo e Arte Teatral pela Universidade da Cidade/RJ. E-mail: christiane.coutinho@colegionota10.com.br. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/7451013103427420

was to analyze the teaching of the English language to students with Autism Spectrum Disorder, as well as to verify how playful and/or concrete visual resources are applied in the early childhood classroom, focusing on children with Autism Spectrum Disorder and their unique learning processes. This analysis is necessary given the application of the principles of inclusion of people with disabilities in a broad aspect, always based on equity.

**KEYWORDS:** Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Bilingual education.

**RESUMEN:** El trabajo utilizó una revisión bibliográfica para recolectar datos y fundamentación teórica, utilizando una tendencia inductiva-deductiva y utilizando como procedimiento la lógica exploratoria-analítica. El objetivo de este trabajo fue analizar la enseñanza del idioma inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, así como verificar cómo se aplican recursos visuales lúdicos y/o concretos en el aula de primera infancia, centrándose en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus procesos de aprendizaje únicos. Este análisis es necesario dada la aplicación de los principios de inclusión de las personas con discapacidad en un aspecto amplio, siempre basado en la equidad.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión. Desorden del espectro autista. Educación bilingue.

# INTRODUÇÃO

A educação não é uma questão institucional. É uma questão humana. Não aprendemos pelo rigor das regras, mas por uma condição biológica. Nascemos para aprender. Restringir esse direito é violar a coerência da natureza: é tentar cercear a inteligência humana (Cunha, 2013).

No artigo, aborda-se uma revisão de literatura e estudo de caso acerca da prática do ensino inclusivo da língua inglesa a pessoas com Transtorno do Espectro Autista. No caso específico desta investigação, o recorte aplicado se refere àquelas que estudam em escolas bilíngues de educação infantil, e aos métodos de ensino utilizados no processo.

Primeiramente, verifica-se as garantias legais da pessoa com autismo, e como se é proposto o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto a partir das legislações brasileiras vigentes a respeito do tema. Sugere-se também uma reflexão acerca das práticas dentro da sala de aula, fazendo menção às metodologias ativas utilizadas, objetos do estudo de caso.

Nesse contexto, o trabalho propõe uma análise a partir de conceitos de equidade, na qual a educação inclusiva delimita as oportunidades em sala de aula como sempre iguais a todos, independentemente de existência de neurodivergência.

### O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS GARANTIAS LEGAIS DA PESSOA COM AUTISMO

Para que seja possível uma abordagem apropriada a respeito da educação inclusiva, faz-se necessário que se visite o conceito de Transtorno do Espectro Autista, e suas implicações.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome clínica caracterizada por uma deficiência significativa de comunicação e interação social, conjuntamente com a existência de padrões restritivos de comportamento e interesses. A partir desses comportamentos, tidos como incomuns, as pessoas com TEA apresentam interesses restritos, com aderência a rotinas e rituais para se estabelecer um padrão de comportamento próprio (Brasil, 2012).

Pessoas com TEA apresentam, necessariamente, deficiência em todos esses três aspectos: (1) comunicação, (2) interação e (3) padrões restritivos e repetitivos de comportamento. A partir da verificação dessas características de uma forma significativa e persistente, pode existir um diagnóstico de TEA.

Tal diagnóstico é feito clinicamente por profissionais capacitados, como neuropsicólogos, médicos neurologistas e/ou médicos psiquiatras, pela verificação das características supramencionadas por meio da aplicação de testes neuropsicológicos e sessões de psicoterapia.

A partir dos resultados dos testes neuropsicológicos, é gerado um relatório que deve ser encaminhado ao médico responsável para a confecção de laudo médico comprobatório da condição.

As pessoas que se encaixam nessas condições apresentam deficiência em áreas da vida relacionadas à comunicação verbal e não-verbal usada para interação social, assim como ausência (ou carência significativa) de reciprocidade social. Também se verificam comportamentos sensoriais incomuns ou comportamentos motores e/ou verbais estereotipados (Brasil, 2012).

Tais indivíduos com TEA podem apresentar diferentes níveis de suporte (níveis 1, 2 ou 3), sendo esses níveis existentes para diferenciar a dimensão de auxílio que essa pessoa necessita para vivência em sociedade. Auxílio esse que normalmente provém de uma rede de apoio indispensável para a pessoa com deficiência.

A partir dessas constatações, é necessário que o Estado regule sobre garantias mínimas de proteção à pessoa com autismo. Por isso, instituiu-se a Lei 12.764/12, mais conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A Lei Berenice Piana é uma das ferramentas existentes que propiciam as diretrizes padronizadas para a proteção desses indivíduos. Nessa, é determinado o direito das pessoas com autismo ao diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso para educação e a proteção social; ao trabalho e aos serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Entre suas diretrizes estão o crescimento da inserção deste segmento no mercado de trabalho, assim como o diagnóstico precoce e o tratamento adequado.

Pode-se também listar outros exemplos de iniciativas estatais de proteção à pessoa com autismo, tais como: Lei 13.370/16, que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos au-

tistas, extinguindo a necessidade da compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais ou responsáveis legais de pessoas com TEA; a Lei 8.899/94, que garante a gratuidade no transporte interestadual a pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos; a Lei 8.742/93: a lei orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da prestação continuada (BPC); a Lei 7.611/11, a qual dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; e a Lei 10.048/00, que dá prioridade de tratamento as pessoas com deficiência; dentre outras.

Em 2020 a lei 13.977 (conhecida como lei Romeo Mion) foi instituída, por conseguinte a carteira de identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é um documento elaborado pelo professor para um aluno com necessidade educacional específica, fortalece a luta por uma educação inclusiva. Os pilares do PEI são: (1) A Educação Interdimensional, (2) A pedagogia da Presença, (3) os quatro pilares da Educação para o século XXI e (4) O Protagonismo Juvenil.

O primeiro pilar, (1) Educação Interdimensional, permite que duas disciplinas se integrem e se complementem. No caso do bilinguismo, isto de fato acontece. Outro pilar é a (2) Pedagogia da Presença, que permite ao professor criar um vínculo afetivo e mediador, como consequência, haverá conexão e parceria e assim troca de saber, de ideias e afeto. Também estão aqui (3) quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Indubitavelmente a Zona de Conhecimento Proximal cabe aqui. Existem elementos de suma relevância para esse procedimento tão comum nas aulas de inglês, que é o trabalho em pares. O (4) Protagonismo Juvenil é o poder dos jovens de transformar a sociedade, escutar o outro, ter empatia. O aluno aqui reconhece o quanto ele pode ser responsável pelo seu processo de aprendizado.

Tais proposições pela parte do Estado tem vigência de maneira impositiva, com abrangência nacional, designando proteção a todas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Além das iniciativas estatais, pode-se citar a existência de iniciativas privadas não compulsórias que trazem amparo e auxílio à pessoa com deficiência, assim como à sua família e/ou representantes legais.

Alguns exemplos destas iniciativas privadas são espaços de diferentes segmentos, assim como unidades hospitalares, shoppings, parques, museus, que proporcionam um local seguro com a finalidade de amenizar sobrecarga sensorial e proporcionam conforto para autorregulação.

# ENSINO INCLUSIVO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

A Constituição Federal Brasileira (1988) institui a educação como Direito Humano Universal, ou seja, deve ser acessível e disponível a todos, sem distinção de idade, gênero, raça, ou quaisquer outros marcadores histórico-econômico-sociais.

Desta forma, a pessoa com deficiência deve ser incluída em tudo o que diz respeito à sua educação, sendo tratada de maneira compatível à sua necessidade, como estabelece a Constituição Federal Brasileira de 1988. O Estado tem a educação inclusiva como obrigação, e, por consequência, as escolas particulares também devem seguir esse padrão de inclusão social para com as pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Muito há de ser feito em termos de inclusão. Todavia muito se tem avançado em relação ao cérebro bilíngue e o autismo.

Segundo Daniel Goleman (2011) para o cérebro pensar bem, é necessário o bom equilíbrio das emoções. Tal equilíbrio das emoções, nas pessoas com autismo, envolve um processo de autorregulação, muito singular de cada indivíduo. Condições favoráveis ao bom equilíbrio das emoções aqui se traduzem em ambientes calmos, sem tanto barulho, sem maiores resistências aos comandos da sala de aula e do professor.

Não se pode dissociar o quanto o estar bem afeta diretamente as condições no aprendizado. A presença do lúdico e do sensorial, em conjunto com o afeto, influenciam no ensino de uma língua estrangeira, afetando diretamente na apreensão da matéria.

Sobre afeto, Cunha (2013, p. 100) afirma que "afeto é instrumento pedagógico que auxilia a memória e a cognição." Em termos de aprendizado, práticas que se utilizam de pares, com instruções curtas, claras é possível observar uma resposta satisfatória em termos de aprendizado e cognição.

### Eugênio Cunha (2013) afirma que:

Cargas afetivas provocam milhões de conexões nervosas em nosso cérebro e lá estão presentes desde o nascimento. Ao consumar o afeto, o cérebro recompensa o corpo, por meio de liberação de impulsos químicos que trazem a sensação de prazer e de alegria. Cabe aos professores mediadores preparar um ambiente rico em termos visuais, sem excessos e é aqui que nós usamos o bom senso, pois o que for demasiado pode interferir de forma nociva no aprendizado do aluno. Considerar o sensorial como sendo primordial. Adicionar elementos com texturas, pop-it, bolinhas antiestresse. Respeitar o momento do aluno, pois existem aqueles que usam a esquiva, que faz com que o aluno, corra e fuja. Não é hora de repreender aqui é preciso entender, apoiar e logo que possível retomar (Cunha, 2013, p. 100).

Assim, considera-se essencial para o processo de aprendizagem os elementos de afeto. A partir deles, o corpo apreende a matéria de forma satisfatória, utilizando-se de diferentes métodos de ensino para incluir todos da turma. Trata-se aqui de educação inclusiva, em que o professor mediador se utiliza de diferentes abordagens com a finalidade de proporcionar uma igualdade de oportunidades de aprendizado e igualdade de possibilidades dentro do ambiente escolar.

Dentre as abordagens possíveis a serem utilizadas, considera-se: (1) o foco na rotina da turma, na qual se antecipa as possibilidades de acontecimentos, explicando cada possibilidade na medida do possível; (2) buscar fazer uso de textos em um padrão de tamanho que não ultrapasse um limite aceitável, assim como utilizar-se de sentenças curtas nas explanações e tópicos para melhor entendimento; (3) o estímulo à arte produzida e performada pelos próprios alunos.

Cada uma dessas abordagens traz leveza ao ambiente de sala de aula, assim como incluem as pessoas neurodivergentes de maneira a influenciar a participação, e não apenas a incluir os alunos como meros expectadores.

Paulo Liberalesso (2022) defende que:

Quando no cérebro a língua se expande, no caso o português, os neurônios se estruturam e o português impregna, o cérebro busca na língua errada as respostas. Quando bebês e crianças aprendem a falar, esse processo acontece no sulco temporal superior. É ali que acontecem e registram se bancos de palavras. Refiro me ao lóbulo temporal no hemisfério esquerdo, mais precisamente no sulco temporal superior. Aqui existe um ponto mínimo onde a primeira língua, fica impregnada. Ao ter contato com a segunda língua, ali em volta ela também fica registrada, conclui se que o cérebro busca no lugar errado, ou seja, ao invés de se falar maça, fala se apple. Isso acontece no cérebro de típicos e atípicos. Evidenciando isso, vemos que apesar de der considerado um erro, é benéfico para a plasticidade do cérebro (Liberalesso, 2022).

Fatima Kwant (2016), especialista em Autismo, autora e escritora de vários artigos, afirma que "o bilinguismo de crianças autis-

tas compensa, parcialmente, os déficits na Teoria da Mente e nas Funções Executivas". Fátima afirma que pesquisas revelam que o bilinguismo é como uma ginástica para o cérebro, proporcionando superações em diversas áreas da vida da pessoa com autismo.

De acordo com Ayub (2023), o bilinguismo, quando aplicado para pessoas com autismo, era considerado um erro até a década de 1980. Fugindo dessa ideia, hoje pode-se entender que todo e qualquer interesse do da pessoa com TEA deve ser levado em consideração e utilizado como ferramenta de aproximação e compreensão.

Figueiredo (2019) afirma que, o bilinguismo auxilia as crianças a superarem vários aspectos do TEA.

Um aspecto essencial de aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1996, p. 60-61 *apud* Figueredo, 2019, p. 128).

O desenvolvimento independente da criança é primordial para que ela aprenda como viver em sociedade de maneira autônoma.

Para que esse crescimento autônomo seja possível, há a necessidade de um suporte educacional para a promoção de interação social na escola, na família e demais ambientes. Dessa maneira Cunha (2015, p. 80, 81) afirma que a criança com autismo necessitará adquirir:

§1°Compreensão da linguagem para sua utilização: a fala é uma forma de linguagem, mas, se houver dificuldades nesta área, poderão ser utilizados outros recursos de comunicação(..) que devem ser estimulados juntamente com a fala.

§2º Habilidades de letramento: mesmo diante das limitações de autismo, o professor deve propiciar as possibilidades de acesso a todos os saberes possíveis.

§3°Habilidades com diferentes meios de comunicação: pode ser que o autista não domine amplamente uma linguagem e necessite de outros recursos comunicativos.

§4°Capacidade para superar frustação e a irritabilidade que podem advir das dificuldades de comunicação: é normal o autista ficar irritado por não conseguir expressar o que pensa. É crucial para ele, como aprendente, que o professor o compreenda e o ajude nestas horas. A primeira maneira de ajudá-lo é procurar entender o modo como ele se apresenta (Cunha, 2015, p. 80-81).

Cada uma dessas habilidades traz ao aluno (típico ou atípico) maior autonomia em seu aprendizado, assim como fortalece vínculos interpessoais e instiga a interação entre todos.

#### **ESTUDO DE CASO**

Foi desenvolvido um estudo de caso em uma escola particular de ensino infantil, na qual se aplica o ensino bilíngue. Nessa escola, as aulas são ministradas em inglês, tendo como foco a interação, a socialização e a prática oral da língua estrangeira. No case em questão, os alunos são dispostos em pares, para a consecução dos objetivos de aula. Desta maneira, este estudo de caso dependeu não só de alunos, mas do professor e principalmente dos colegas de classe: os pares.

Ao longo de um mês, foram analisados os métodos de ensino da língua inglesa em sala de aula para com crianças com autismo, verificando-se não somente os materiais a serem utilizados, mas também a possibilidade de desenvolvimento dessas crianças para com a matéria ensinada e para com sua possível interação com seus pares.

Nesta pesquisa foram observados aspectos comuns a crianças com autismo como a repetição de vídeos e o interesse pelo concreto e lúdico. Considerando a importância da rotina das aulas, da contação de histórias, jogos e vídeos, foi possível verificar a necessidade

do professor incentivar a interação em pequenos diálogos trocados durante a roda ao iniciar a aula. Desta maneira, o método se torna mais inclusivo, visto a necessidade de concretude nas explanações, assim como a necessidade de rotina.

Nesse sentido, "não é a dificuldade que criança tem que a define, mas o modo como é vista, a escola para o aluno com TEA, é fundamental uma vez que ele depende desta para seu desenvolvimento, isso é uma das condições concretas da aprendizagem (Vygotsky, 1997 p. 285 *apud* Nascimento, 2013). Assim, mostra-se a importância da comunicação efetiva entre aluno atípico, professor e colegas típicos: estabelece-se uma comunicação abrangente para uma aprendizagem efetiva.

As metodologias ativas se demonstraram efetivas na aprendizagem da língua inglesa. A constância de elementos, repetição para internalizar vocabulário, uso de cartazes ricos em elementos visuais, elementos concretos e contextualizados, são facilitadores do processo de aprendizagem.

Os jogos e o lúdico em salas de aula, passam a facilitar um aprendizado diferenciado, onde existe a socialização e a possibilidade de se conhecer outra cultura a partir da linguagem.

Os jogos se demonstraram relevantes, ressaltando a funcionalidade do brincar. Na dinâmica dos jogos, os alunos são protagonistas, seguem regras e normas previamente ditas, ampliam o vocabulário relacionado.

Jogos de memória demonstraram maior eficácia para a construção de vocabulário, tanto durante as partidas quanto nas aulas seguintes, com revisão e prática.

Segundo Piaget (1997), o jogo não pode ser visto apenas como um divertimento ou brincadeira para gastar a energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, moral e motora. Isto porque o aluno necessita desempenhar as habilidades que não desempenha-

ria durante uma aula expositiva: se torna o foco principal em construir seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador.

Piaget (1978, p. 29) afirma que "os jogos de regras são: atividade lúdica do ser socializado". Os valores e conceitos como ganhar e perder, respeitar a vez, jogar sem trapacear e saber aceitar o jogo e suas regras são a primeira maneira de se aproximar e compreender como se comunicar e interagir, conjuntamente com o aprendizado da língua estrangeira.

Socializar desta forma se torna mais simples aos alunos com TEA, visto que as interações se dão em razão e em consequência de regras preestabelecidas. Desta maneira, se respeita a necessidade de rotina e mantenimento de experiências com rituais e situações previsíveis, com jogos contextualizados.

Compreendendo a importância do uso de jogos na educação inclusiva com a intenção de destacar a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, pode-se destacar alguns exemplos utilizados em sala de aula.

Dentre as atividades lúdicas, pode-se citar as que utilizam os blocos de montar. Com eles, as crianças constroem cidades e aprendem vocabulários em inglês sobre aquilo que estão a construir. Nessas brincadeiras, também se utiliza material visual, com figuras úteis e placas com algumas das palavras do novo vocabulário.

O jogo pega varetas exige concentração e coordenação motora, sendo ele utilizado para o aprendizado de cores, números (quando usados para contagem) na língua estrangeira. Também pode ser usado para formar *shapes* (formas, em inglês) com diferentes cores e quantidades de varetas. O inglês é trabalhado em sua plena oralidade e evita-se se comunicar usando a língua portuguesa.

Bolinhas de gude podem ser usadas no aprendizado de números, para contagem e também como jogo competitivo, incentivando a interação interpessoal. Tais jogos são concretos, táteis.



Figura 1: Jogos pega varetas e bolinhas de gude.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outro jogo que incentiva o desenvolvimento do raciocínio rápido e a percepção tátil é o jogo da memória. Em conjunto com tais estímulos, aprende-se o saber perder e saber ganhar: estimula-se a competição.



Figura 2: Jogo da Memória.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A gama de vocabulário e novas palavras que são empregadas aumenta com o uso de expressões como *my turn* (minha vez, em inglês), *repeat* (repita, em inglês), *next* (próximo, em inglês), entre outras.

Para que o vocabulário utilizado em sala de aula seja atrativo ao aprendizado, a metodologia estudada também recorre a enfatizar o hiperfoco dos alunos com TEA. Um hiperfoco recorrente entre essas crianças é o tema "dinossauros". A partir disso, acrescenta-se uma história, com ou sem música ou cartões de figuras agregados, contextualizando o tema a uma situação de interesse pela ludicidade. Busca-se evitar muita carga ou informações novas, mantendo o conteúdo e matérias dentro daquilo que se sentem confortáveis.



Figura 3: Objetos com tema dinossauro.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesta toada, Kishimoto (2001, p.18) afirma que:

O brinquedo supõe uma relação íntima com o sujeito, uma indeterminação quanto a ausência de regras. O jogo pode ser visto como um sistema linguístico dentro de um contexto social, um sistema de regras, um objeto. Além disto o jogo também facilita a interação, a curiosidade, e o sentimento de ganhar ou perder e aceitar. Vivenciar, seria praticar e guardar essa prática como parte de um processo cognitivo (Kishimoto, 2001, p. 18).

Desta forma, Kishimoto (2001) coloca o jogo como um facilitador da interação, uma parte importante no crescimento de uma criança. Trata-se de uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, que passam a aprender de forma lúdica, respeitando sua maneira de ver o mundo e vivências únicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desenvolvida demonstrou em seus resultados que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa podem contribuir no processo cognitivo e social do aluno com TEA, visto que a aprendizagem do idioma pode ajudar a criança interagir e socializar se com as demais ao seu redor.

Os elementos visuais e táteis inclusos no método de ensino estudado demonstraram-se úteis às dinâmicas de sala de aula, trazendo interações diversas. Desta maneira, motiva-se a criança com movimentações diferentes do usual, ainda protegendo seu ambiente com a rotina e repetição de padrões.

Cabe aos professores mediar e preparar, com atenção individualizada e um trabalho minucioso. Trabalho esse também colaborativo, aliando escola e família desde o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

O concreto vem em jogos bem ilustrativos e em elementos que devem estar presentes nas salas de aula na forma de brincadeiras diversas, elementos para contagem.

Essa metodologia favorece não só o ensino bilíngue, mas também o aprendizado dos das crianças com autismo, por meio do brincar. Adapta-se o material comumente utilizado, muitas vezes aproveitando o hiperfoco da criança com autismo para seu desenvolvimento escolar. Usando elementos visuais contextualizados, pares, empenho, criatividade e compromisso do professor mediador, e contando sempre com afeto e a conexão, as chances de um aprendizado rico e gradativo são maiores do que não utilizar dessas medidas. É através do vínculo, da afetividade, que se estabelece o processo de aprendizagem tanto para crianças típicas quanto para as atípicas.

### **REFERÊNCIAS**

AYUB, P. Meu filho é nível 3 de suporte e fala inglês. **Canal autismo**. 8 de setembro de 2023. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/artigos/meu-filho-e-nivel-3-de-suporte-e-fala-ingles. Acesso em: 21 nov. 2023.

CUNHA, E. Autismo e inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Walk Ed, 2015.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KWANT, F. Autismo e o processamento sensorial – os cinco sentidos mais. **Autimates**, de junho de 2023. Disponível em: https://www.autimates.com/autismo-e-o-processamento-sensorial-os-cinco-sentidos-mais. Acesso em: 12 nov. 2023.

NASCIMENTO, A. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. **Nuances**, v. 24, n. 1, p. 235–238, 2013. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2158. Acesso em: 11 nov. 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3 ed. Rio de Janeiro; Zahar, 1978.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

POR que meu filho autista fala em inglês?. [S. l.: S. n.], 25 abr. 2022. 1 vídeo (2 min 43 seg). Publicado no canal **Neurociência - Paulo Liberalesso**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h-2qonSlOZ0k. Acesso em: 9 dez. 2023.

# SILVA, Luã Armando de Oliveira. (Org.). Podemos os periféricos brasileiros aprender nos linguajares sul-norte?

THEODO, T. Crianças com autismo podem aprender inglês? veja a resposta!. **Cambly Brasil**. 20 de janeiro de 2022. Disponível em: https://brasil.cambly.com/criancas-com-autismo-podem-aprender-ingles-veja-a-resposta. Acesso em: 21 nov. 2023.

# Capítulo 7

Aventuras gamificadas: aulas bilíngues como territórios de exploração e aprendizado

Débora Martinez Ribeiro Luã Armando de Oliveira Silva

### AVENTURAS GAMIFICADAS: AULAS BILÍNGUES COMO TERRITÓRIOS DE EXPLORAÇÃO E APRENDIZADO

# GAMIFIED ADVENTURES: BILINGUAL CLASSES AS TERRITORIES OF EXPLORATION AND LEARNING

### AVENTURAS GAMIFICADAS: CLASES BILINGÜES COMO TERRITORIOS DE EXPLORACIÓN Y APRENDIZAJE

Débora Martinez Ribeiro<sup>1</sup> Luã Armando de Oliveira Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe uma análise abrangente sobre o papel da gamificação no contexto da educação bilíngue de prestígio, por meio da revisão bibliográfica de autores que discutem sobre o assunto, tais como Megale (2018; 2019), García (2009) e De Mello (2010), além de diversos outros pesquisadores que estudam sobre o conceito de gamificação, seus elementos e suas contribuições na busca de maior engajamento dos estudantes em sala de aula como, por exemplo, Kapp (2012), Martins e Giraffa (2015), Leffa (2020) e Prazeres e Oliveira (2019). Ademais, esta pesquisa também considera a importância da gamificação no desenvolvimento de competências socioemocionais que ocupam um papel relevante na educação do século XXI, conforme salienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gamificação. Educação Bilíngue. Competências socioemocionais.

**ABSTRACT:** This article proposes a comprehensive analysis about the role of gamification in the context of prestigious bilingual education through the literature review of authors who discuss this subject, such as Megale (2020; 2018), Garcia (2011), and De Mello (2010), as well as dif-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – FAALC/UFMS. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Insted. Coordenador da Especialização em Educação Bilíngue na Faculdade Insted. E-mail: luaarmando.linguistica@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1492556496833850



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Professora de Língua Inglesa em programas de Educação Bilíngue. Graduada em Letras pela UNESPAR. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa. E-mail: debora\_mribeiro2007@hotmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1974621208582285

ferent researchers who focus on studying the concept of gamification, its elements, and its contributions in seeking greater students' engagement, such as Kapp (2012), Martins and Giraffa (2015), Leffa (2020), Prazeres and Oliveira (2019). The research also considers the importance of gamification in the development of socioemotional competencies, which plays a relevant role in 21st-century education, as emphasized by the National Common Curricular Base (BNCC).

**KEYWORDS:** Gamification. Bilingual Education. Socioemocional competencies.

**RESUMEN:** Este artículo propone un análisis integral del papel de la gamificación en el contexto de la educación bilingüe de prestigio, a través de una revisión bibliográfica de autores que discuten el tema, como Megale (2018; 2019), García (2009) y De Mello (2010), además de varios otros investigadores que estudian el concepto de gamificación, sus elementos y sus aportes en la búsqueda de una mayor participación de los estudiantes en el aula, como, por ejemplo, Kapp (2012), Martins y Giraffa (2015), Leffa (2020) y Prazeres y Oliveira (2019). Además, esta investigación también considera la importancia de la gamificación en el desarrollo de habilidades socioemocionales que juegan un papel relevante en la educación del siglo XXI, como lo destaca la Base Curricular Común Nacional (BNCC).

**PALABRAS CLAVE:** Gamificación. Educación bilingue. Habilidades socioemocionales.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, foi notório um grande boom das escolas bilíngues de prestígio no Brasil. Muitas escolas que antes eram regulares, com poucas aulas de língua estrangeira em sua grade, têm adotado currículos bilíngues, programas bilíngues ou até mesmo a nomenclatura "escola bilíngue" para suprir a necessidade mercadológica vigente, visando o aumento de seu público (Liberali; Megale, 2016). O que antes era mantido em suma pelos institutos de idiomas, agora é suprido pelas escolas regulares, as quais têm o objetivo de prover uma educação de qualidade e a fluência em outro idioma, principalmente a língua inglesa (Marcelino, 2009).



Com a expansão da língua inglesa no contexto mundial, levando-se em consideração que nossa sociedade oscila continuamente entre as fronteiras do *online* e do *offline*, essa língua de prestígio é de grande enfoque nas novas formas decorrentes da globalização e do mundo contemporâneo (Blommaert, 2010). No mesmo viés, Mayer e Koerner (2022) atrelam a tendência de escolas bilíngues de prestígio "ao advento das tecnologias em rede que pulverizam fronteiras físicas e conectam pessoas de diferentes partes do mundo" (Mayer; Koernet, 2022, p. 3).

A partir disso, houve a necessidade de melhoraria das aulas de inglês, que eram ainda consideradas ineficientes (Marcelino, 2009), ao compreender o papel do professor de línguas nesse contexto, bem como adotar materiais adequados para a proposta e contratar professores capacitados para uma nova realidade.

A presente pesquisa discutirá a gamificação em contextos de educação bilíngue de elite ou de prestígio, por ser a realidade presente na maioria das escolas em Campo Grande/MS. Como escola bilíngue de prestígio, pode-se considerar inicialmente o conceito de Megale (2020), a qual compreende como uma Educação Bilíngue voltada para alunos das classes econômicas dominantes, de caráter elitista, na qual ocorre a instrução em português juntamente a uma língua de prestígio, com o objetivo de aprender um novo idioma, conhecer outras culturas ou ainda habilitar-se para completar os estudos no exterior (Megale, 2019, p. 15).

Além disso, a concepção de língua inglesa como língua franca, atualizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - trouxe novas discussões acerca do ensino do inglês, com vistas a possibilitar o acesso dos estudantes a um mundo globalizado por meio desta língua. Este documento visa orientar a construção dos currículos escolares, ou seja, "com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de

construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas [...]" (Brasil, 2018, p. 21).

Nesse sentido, o supracitado documento também aborda uma nova perspectiva de ensino a partir das competências e habilidades propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o século XXI, as quais consideram não somente o cognitivo, mas habilidades necessárias para uma formação integral dos alunos. Portanto, há de se discutir neste trabalho sobre as competências socioemocionais e sua importância na aprendizagem, sendo a gamificação uma estratégia eficaz no despertar das competências socioemocionais basilares ou macro competências, quais sejam: a resiliência emocional, a abertura ao novo, a amabilidade, a autogestão e o engajamento com os outros (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Assim sendo, discutimos, neste artigo, a gamificação como ferramenta do ensino de língua inglesa em contextos de escolas bilíngues de elite, com vistas a um ensino integral e instigador. Para tanto, este texto divide-se em duas sessões, cujas tratativas englobam as discussões sobre os conceitos de educação bilíngue de prestígio e de sujeito bilíngue, e a gamificação e seus benefícios neste contexto de ensino.

# DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: TIPOLOGIAS, MODELOS E DIVERGÊNCIAS

Hornberger (1991) construiu uma teoria em que estabelece modelos e tipos de educação bilíngue, sendo que quanto aos modelos, esses diferem em seus objetivos de aquisição de língua, cultura e viés social, sendo eles: a) *Transitional Model;* b) *Maintenance Model;* c) *Enrichment Model*, conforme mostra o quadro a seguir:

Figura 1: Modelos de Educação Bilíngue.

	Transitional Model	Maintenance Model	Enrichment Model
Linguistic Goal	Language shift	Language maintenance	Language development
Cultural Goal	Cultural assimilation	Strengthened cultural identity	Cultural pluralism
Social Goal	Social incorporation	Civil rights affirmation	Social autonomy

Fonte: Hornberger (1991, p. 224).

Em relação ao primeiro modelo, há o uso de uma língua minorizada (L1) de forma temporária até que os estudantes alcancem as habilidades linguísticas necessárias para acompanhar outra língua (L2), geralmente de uma comunidade de prestígio com vistas à incorporação social, conforme explícito no quadro acima. Mello (2010, p. 121) destaca que: "o objetivo principal desse tipo de programa é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período".

O *Maintenance Model* diferencia-se do primeiro por ter o objetivo de preservar a língua materna dos estudantes enquanto desenvolvem outra língua, o que pode ocorrer na modalidade oral ou oral e escrita, como uma forma de reafirmar a cultura e a língua, de modo a não permitir seu apagamento (Mello, 2010).

Já o terceiro modelo é explicado por Mello (2010) a partir de programas com imersão total ou parcial na segunda língua (L2), que visam adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório linguístico das crianças. Tais programas são destinados a grupos minoritários e/ou majoritários e permitem que a L2 assuma tanto uma posição majoritária quanto minoritária. Desse modo, a autora complementa:

Esse breve percurso pelas tipologias que se abrigam sob a expressão guarda-chuva educação bilíngue mostra que, apesar de haver certa inconsistência nas definições e discrepância entre as diversas tipologias registradas na literatura, há traços comuns entre elas. Essas similaridades permitem agrupar ou distinguir as tipologias quanto às características estruturais e contextuais, aos objetivos, às orientações subjacentes e às populações-alvo, entre outros aspectos (Mello, 2010, p. 121-122).

A educação bilíngue pode ser compreendida sob duas perspectivas, sendo estas a monoglóssica e a heteroglóssica. Segundo ela, os programas de educação bilíngue desenvolvidos no século XX foram moldados a partir da visão social da época sobre o bilinguismo. A diglossia foi utilizada como construto teórico para operacionalizar essa abordagem. Em outras palavras, o resultado desejado era a proficiência nas duas línguas, de acordo com as normas monolíngues para ambas, pois acreditavam que práticas linguísticas legítimas são apenas aquelas realizadas por monolinguistas, ou seja, toma a norma como o monolinguismo. A partir desta perspectiva monoglóssica, surgiram dois modelos educacionais, conhecidos como aditivo e subtrativo (García, 2009).

No modelo aditivo, busca-se produzir alunos bilíngues equilibrados, isto é, que desenvolvam habilidades linguísticas igualmente nas duas línguas. Algo a ser considerado sobre os modelos que partem da monoglossia é a completa separação das línguas durante a instrução, ignorando a natureza fluída e não compartimentalizada das práticas linguísticas bilíngues. O modelo subtrativo tem como objetivo garantir que crianças de grupos minoritários assimilem uma língua dominante, porém acaba por supervalorizar a língua dominante em detrimento da minoritária, o que corrobora no apagamento desta (Megale, 2018, p. 06).

Quanto à perspectiva heteroglóssica, é ensinado que no final do século XX, estudiosos ocidentais começaram a reconhecer a complexidade linguística em regiões orientais e africanas, com o mundo em desenvolvimento e a comunidade surda, e principalmente, a partir da globalização, sendo que o bilinguismo passou a ser visto como

um recurso valioso para a compreensão global. Assim, começou-se a compreender a visão de práticas e crenças linguísticas heteroglósicas, que são definidas pela coexistência de múltiplos padrões linguísticos no discurso bilíngue e, diante disso, algumas escolas e sociedades começaram a se adaptar para reconhecer o multilinguismo, utilizando o bilinguismo não apenas para ensinar efetivamente uma língua dominante e adicionar outra, mas também como uma forma de educação abrangente e global (García, 2009).

Baseando-se na visão heteroglóssica de língua, García (2009) sugere dois tipos de educação bilíngue: a recursiva e a dinâmica. Essas abordagens reconhecem o bilinguismo como a norma, e consideram as práticas linguísticas fluidas dos multilíngues em sua complexidade. Nesse contexto, "os alunos podem ingressar independentemente de seu desempenho em uma língua, pois esta é vista como um contínuo, e as línguas de um sujeito bilíngue são entendidas como interativas e complementares" (Megale, 2018, p. 06).

Quanto aos programas que atuam diante de uma perspectiva heteroglóssica, os que assumem naturezas recursivas concentram-se na revitalização de línguas ancestrais, e os que assumem natureza dinâmica orientam-se para o desenvolvimento de uma língua adicional àquela da comunidade de origem (Megale, 2018, p. 06).

Na tabela abaixo, García (2009) explica de forma resumida as características dos quatro tipos de educação bilíngue discutidos acima, considerando as ideologias e metas linguísticas, ecologia linguística, orientação bilíngue, ecologia cultural e o perfil das crianças atendidas. Quanto ao termo linguistic ecology utilizado pela autora, é sugerido que a compreensão da interação linguística envolve a consideração do contexto mais amplo em que diferentes línguas coexistem e influenciam-se mutuamente. Essa perspectiva destaca a importância de reconhecer e compreender as dinâmicas linguísticas em comunidades diversas e multilíngues, em outras palavras, po-

de-se compreender como ocorre a interação linguística. Já cultural ecology refere-se à forma como cada abordagem teórica de educação bilíngue compreende a relação entre língua e cultura, considerando as diferentes concepções culturais aplicadas aos estudantes bilíngues, as quais variam entre os referenciais teóricos subtrativos, aditivos, recursivos e dinâmicos.

Figura 2: Programas de educação bilíngue e suas características.

	MONOGLOSSIC IDEOLOGIES		HETEROGLOSSIC IDEOLOGIES	
	Subtractive Bilingual Ed. Theoretical Framework	Additive Bilingual Ed. Theoretical Framework	Recursive Bilingual Ed. Theoretical Framework	Dynamic Bilingual Ed. Theoretical Framework
Language Ideology	Monoglossic	Monoglossic	Heteroglossic	Heteroglossic
Linguistic Goal	Monolingualism	Bilingualism	Bilingualism	Bilingualism
Linguistic Ecology	Language shift	Language addition; Language maintenance for minorities	Language revitalization	Plurilingualism
Bilingualism Orientation	Bilingualism as problem	Bilingualism as enrichment	Bilingualism as right	Bilingualism as resource
Cultural Ecology	Monocultural	Monocultural to bicultural	Bicultural multiplicity	Transcultural
Type of Children	Exclusively minority	Exclusively majority (maintenance and prestigious); Exclusively minority (maintenance)	Mostly non- dominant groups	All

Fonte: García (2009, p. 163-165).

A partir desta tabela, é possível compreender como cada tipo de educação bilíngue, orientados pelas lentes monoglóssicas ou heteroglóssicas, compreendem língua e cultura, além dos contextos sociais que consideram tais abordagens. Em resumo, os diferentes referenciais teóricos de educação bilíngue abordam o bilinguismo de maneiras distintas. Os referenciais subtrativos e aditivos veem o bilinguismo através de uma lente monoglóssica, focando na mudan-

ça de língua ou adição de língua, enquanto os referenciais recursivos e dinâmicos plurilíngues adotam uma abordagem heteroglóssica, reconhecendo normas múltiplas e coexistentes, o que promove uma compreensão mais complexa e dinâmica de educação bilíngue. A abordagem cultural e a orientação linguística também variam entre esses referenciais, refletindo diferentes perspectivas sobre como a linguagem e a cultura são entendidas.

Podemos afirmar que a compreensão de bilinguismo atual supera a antiga visão que impunha a capacidade de falar perfeitamente duas línguas, ou native-like, como definia Bloomfield (1935), e como muitos leigos ainda acreditam. Nesse contexto, Mello (2010) considera que o bilinguismo não engloba apenas aqueles que regularmente utilizam duas ou mais línguas no cotidiano, mas também aqueles em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como as crianças que estão inseridas em um contexto de educação bilíngue de prestígio. Portanto, "o conceito de bilinguismo reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto às características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação)" (Mello, 2010, p. 122).

Megale (2019) discute sobre o conceito de bilinguismo e sujeito bilíngue a partir da visão de autores distintos. Entre estes, Wei (2000), que afirma não poder conceber o bilinguismo como um fenômeno estático, pois se manifesta de múltiplas maneiras e se modifica de acordo com diferentes fatores, como já mencionado por De Mello (2010). A pesquisadora discute em sua obra as diferentes problemáticas em relação aos conceitos definidos sobre bilinguismo e sujeito bilíngue por meio da visão de diferentes autores ao longo do tempo, que envolvem:

A) O fato de estudiosos considerarem a possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente nas línguas que falam, sem considerar o contexto social em que o indivíduo está inserido e as demandas comunicativas que surgem a partir deste, o que gera um desenvolvimento de conhecimentos distintos em cada língua. Como exemplo, pode-se sugerir o fato de muitos falantes de língua inglesa no Brasil estarem expostos a contextos de uso social da língua, e não terem maior contato com um contexto de uso acadêmico da língua Inglesa, como estão expostos na língua portuguesa. Desse modo, desenvolverão a competência acadêmica na língua portuguesa, mas não desenvolverão da mesma forma na língua inglesa, sendo que nesse viés é explicado:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (Maher, 2007, p. 73 apud Megale, 2019, p. 19).

B) A impossibilidade de que um falante detenha competência absoluta em determinada língua, visto que cada indivíduo pertence a grupos distintos, que possuem modos de falar, expressões e vocabulário diferentes. Ou seja, é impossível que um indivíduo pertença ou transite em todos os grupos sociais que existam.

C) Considerando as explicações de Grosjean (1982), a autora debate que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues, pois o bilíngue produz um sistema linguístico completo, já que consegue "se comunicar usando uma ou outra língua, ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica" (Megale, 2019, p. 20), diferente dos monolíngues. Vê-se diariamente esta situação nas salas de aula bilíngue, quando os alunos transitam entre as línguas (L1 e L2) para conseguir expressar uma opinião ou ainda explicar um conceito científico.

D) A autora também traz o levantamento feito por García (2009), de que por muitas vezes o bilíngue é enxergado como dois monolíngues em um, utilizando os monolíngues como parâmetro para definir o sujeito bilíngue. Portanto, é sugerido que o bilinguismo seja visto a partir "de uma perspectiva heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas" (Megale, 2019, p. 20).

A partir da análise de tais problemáticas, Megale (2019) compreende que o repertório linguístico do sujeito bilíngue:

[...] se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro", ou seja, "o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim, sua identidade como bilíngue se encontra sempre em construção (Megale, 2019, p. 21).

Por isso, ao analisar as considerações de Megale (2019), Miranda (2022) conclui que:

[...] embora cada um defenda uma visão específica sobre o tema, até mesmo divergentes, o aspecto comum entre as teorias é que todas desconsideravam um fator de extrema importância, diga-se até, mesmo imprescindível no sentido de compreender o sujeito bilíngue: os diferentes contextos comunicativos em que os indivíduos interagem (Miranda, 2022, p. 22).

A autora explica que a principal crítica aos modelos que visam classificar o grau de bilinguismo dos indivíduos é "a dificuldade de definir, por exemplo, alguém que entende perfeitamente uma segunda língua, mas não possui habilidade suficiente para se expressar oralmente nela, ou até mesmo, um indivíduo que é capaz de falar, mas não consegue escrever" (Miranda, 2022, p. 22).

Megale (2019) afirma que definir um conceito de educação bilíngue é intrinsecamente complexo e sujeito a variações em dis-

tintos contextos. Esta complexidade resulta de uma variedade de fatores, como:

[...] a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (Megale, 2019, p. 21).

Corroborando esta ideia, Mello (2010) afirma que definir a educação bilíngue também envolve outros aspectos, como:

[...] a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros (Mello, 2010, p. 119).

A terminologia "educação bilíngue" é empregada de maneira ampla para diversas modalidades de ensino em que os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua distinta daquela utilizada em suas casas. Diversos modelos e tipos de educação bilíngue coexistem, apresentando variações nos objetivos, características dos alunos envolvidos, distribuição do tempo de instrução entre as línguas, abordagens e práticas pedagógicas, dentre outros aspectos relevantes relacionados ao uso das línguas e ao contexto educacional (Mello, 2010, p. 120).

Ao considerar os vieses acima descritos, a mencionada autora define a educação bilíngue como "o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues" (Megale, 2018, p. 05).

Sobre o translinguar, aborda-se aqui brevemente a concepção de translanguaging, que se define como sendo "a forma com que

pessoas bilíngues utilizam seus recursos linguísticos de forma fluída – sem preocuparem-se com categorias de línguas nomeadas – para produzir sentido e comunicar-se" (García; Li Wei, 2014, p. 42).

A educação bilíngue divise-se, de modo geral, em dois amplos domínios, sendo estes destinados aos alunos de classes dominantes e aos de grupos minoritários, cuja origem advém geralmente de comunidades socialmente desfavorecidas. São exemplificados dentro deste contexto, os grupos indígenas no Brasil, e de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Como já dito, a educação bilíngue de prestígio é voltada para as classes dominantes, também chamadas de elite, cujo objetivo é o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a preparação para prosseguir os estudos no exterior (Megale, 2019).

No Brasil, é muito comum quando se pensa em educação bilíngue, pois o foco está escolas que oferecem aulas em português e em inglês, sendo assim, as escolas bilíngues brasileiras, em sua maioria do setor privado, circundam em torno de três propostas: a) Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados em currículo único, com componentes curriculares ministrados em inglês ou português; b) Escolas bilíngues com um currículo adicional a partir da implementação de programas bilíngues, comumente baseados na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL); e c) Escolas bilíngues com um currículo optativo, com carga horária extra para projetos que visam a complementação de estudos em Inglês (Megale, 2019).

Assim, em escolas bilíngues (português-inglês), as aulas não se limitam a um ensino focado exclusivamente na língua inglesa, mas sim no aprendizado da língua por meio de conteúdos (Megale, 2018). Já Miranda (2022) acrescenta que "na escola bilíngue, a língua adicional (L2) é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage sobre o meio" (Miranda, 2022, p. 19).

Ou seja, Miranda (2022) explica que a escola bilíngue se diferencia principalmente dos institutos de idiomas onde o ensino da língua é o objetivo principal, pois "a escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivo de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado" (Marcelino, 2009, p. 10), como é o caso de algumas instituições escolares que adotam apenas a carga horária expandida das aulas regulares de inglês.

Ademais, é enfatizado que devemos nos atentar em não reforçar o caráter excludente e elitista da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, ao ressaltar pensamentos que colaboram com o apagamento das demais línguas que circulam em nosso território nacional. Além disso, há a problemática da falta de normatização que esclareça e regulamenta a Educação Bilíngue no país, de forma igualitária entre os estados que compõem nosso país (Megale, 2019, p. 23-26).

Miranda (2022) relata que a ampla expansão da educação bilíngue em nosso país, junto da ausência de uma regulamentação nacional, provoca o Conselho Nacional de Educação (CNE) a criar o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, sendo que até então, apenas nos Estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo havia regulamentações acerca do tema, como passará a ser abordado a seguir.

## NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE/PLURILÍNGUE NO BRASIL

O Parecer CNE/CEB nº: 2/2020, aprovado em 09 de julho de 2020, ainda espera por sua homologação, tendo por objetivo normatizar os vários tipos de educação bilíngue no Brasil, como a educação indígena, educação de surdos, educação em região de fronteiras, além de discutir os conceitos de bilinguismo, escolas bilíngues/ plurilíngues, e estabelecer a diferença entre "escolas bilíngues" e "escolas internacionais".

Este documento também afirma que há grande demanda por normatização, que são remetidas ao Conselho Nacional de Educação, em relação "às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade" (Brasil, 2020, p. 13).

Estribar-se, portanto, ao que o documento aborda concernente às escolas bilíngues, sendo que em seu artigo 2º, fica reconhecido as Escolas Bilíngues como aquelas que "se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas" (Brasil, 2020, p. 13).

Fica evidente que podem apenas ser assim denominadas, as escolas bilíngues que seguirem os padrões estabelecidos no Parecer CNE/CEB nº: 2/2020. A crítica formulada por Miranda a este artigo versa na incongruência entre considerar o "desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas" e considerar a educação bilíngue como aquela que "implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes" (Brasil, 2020, p. 15).

O ponto a ser discutido é a desconsideração do viés sociocultural, que permitiria que os estudantes pudessem se comunicar em diferentes contextos (Miranda, 2022, p. 24-25).

Algo positivo a ser salientado é que os artigos 2º e 3º determinam quais instituições podem ser denominadas bilíngues, não abrindo margem para que as escolas se autodenominem bilíngues, como tão comumente acontece. Outro ponto importante é a definição da Base Nacional Comum Curricular como parâmetro oficial para construção dos currículos:

Art. 5º As Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional são instituições educacio-

nais brasileiras, e devem cumprira legislação e normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Outra regulamentação deveras importante abordada por este parecer é a definição da carga horária para a instrução em língua adicional nas escolas bilíngues, sendo de no mínimo 30%, e no máximo 50% nas atividades curriculares da educação infantil e do ensino fundamental, e de no mínimo 20% da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional. Isso implica que as escolas devem padronizar o tempo de instrução, sem ultrapassar o máximo de 50% e nem deixar de cumprir o mínimo, o que equilibra de certa forma a oferta entre as escolas. Sobre este critério, Miranda critica a falta de fundamentação para a estipulação desta carga horária, o que leva a crença da decisão ter sido tomada de forma arbitrária (Miranda, 2022).

Quanto ao conceito de bilinguismo ou plurilinguismo discutido no documento, Miranda (2022) analisa que este apresenta apenas uma visão superficial do termo a partir da visão de diversos autores, mas não define por qual visão se guia, e nem especifica o conceito de plurilinguismo de forma clara. São contraditórios os conceitos expostos pelo documento, pois baseia-se na avaliação das competências dos alunos por meio de testes de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas, o que acaba por desconsiderar toda a discussão sobre as vivências e experiências linguísticas dos estudantes (Miranda, 2022).

Este documento ainda estabelece qual deve ser a formação profissional dos professores para atuarem na educação bilíngue, algo que é fundamental para a qualidade da educação ofertada. Para tanto, o parecer estabelece requisitos mínimos, como graduação em pedagogia ou em letras; proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e formação com-

plementar em educação bilíngue, que poderá ser um curso de extensão com no mínimo 120 horas, ou pós-graduação. Porém, outro equívoco do documento é a equiparação das graduações em letras e pedagogia, o que desconsidera a diferença entre as formações e a complexidade da formação do professor de línguas (Miranda, 2022).

Diante das discussões apresentadas e apesar da necessidade de regulamentação da educação bilíngue em nosso país, nota-se que há ainda um longo caminho a ser percorrido em relação ao aprimoramento deste documento em busca de uma educação bilíngue/plurilíngue que comporte diferentes contextos educacionais e grupos sociais.

## A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO E APRENDIZADOS NAS AULAS BILÍNGUES

Fadel e Ulbrichit (2014) esclarecem que, apesar de aparentar ser um termo relativamente novo, a gamificação é utilizada há muito tempo desde as "estrelinhas" usadas como forma de recompensar atitudes e/ou habilidades conquistadas pelos alunos. Segundo Vianna et al. (2013), esta é uma tradução do termo gamification, utilizado de forma pioneira pelo autor Nick Pelling, em 2002, mas tornou-se popular apenas 8 anos depois.

Os mesmos autores esclarecem que a gamificação tem sido utilizada também por empresas e diferentes entidades como forma de "encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas" (Vianna *et al.*, 2013, p. 13).

Nesse viés, o contexto educacional tem encontrado refúgio na gamificação para tornar as aulas mais atrativas e a aprendizagem mais adaptada à realidade dos chamados "nativos digitais", cuja satisfação é atingida de forma cada vez mais complexa, o que requer mecanismos mais complicados (Vianna et al., 2013).

Primeiramente, cabe diferenciar os termos "jogos/games" e "gamificação", pois são conceitos distintos e comumente confundidos. Os jogos são atividades estruturadas que têm regras bem definidas, pois:

[...] quando se traz o game para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia não é apenas divertir o aluno, oferecendo-lhe um passatempo, mas propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem" (Leffa, 2020, p. 3).

Kapp (2012) considera os games como "um sistema no qual jogadores interagem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em uma resposta quantificável que traz uma reação emocional" (p. 07). O autor também destaca os elementos dos jogos, que captam a atenção de tantos jogadores ao redor do mundo:

Um jogador fica preso em um jogo porque o feedback instantâneo e a interação constante estão relacionados ao desafio do jogo, que é definido pelas regras, que funcionam dentro do sistema para provocar uma reação emocional e, por fim, resultar em um resultado quantificável em uma versão abstrata de um grande sistema (Kapp, 2012, p. 09).

A partir da visão do referido autor, pode-se compreender o jogo como um sistema complexo, no qual interação do usuário com os elementos que o compõe resultam no engajamento e na motivação necessários para a continuação da busca por seus objetivos.

De acordo com Martins e Giraffa (2015), os jogos podem ser classificados entre analógicos, digitais e pervasivos, sendo o último aqueles que envolvem o jogador fisicamente, como os jogos de realidade virtual. Neste trabalho, o foco está nos jogos digitais, de onde

derivam a maior parte dos elementos utilizados na gamificação. Portanto, baseando-se no conhecimento de Prensky (2012), as autoras consideram o jogo como:

[...] um subconjunto de diversão e de brincadeiras, com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultados e feedback, conflito/competição/ desafio/oposição, interação, representação ou enredo (Martins; Giraffa, 2015, p. 44).

Os jogos têm sido amplamente utilizados no ensino de línguas, de analógicos aos digitais, como explicita Leffa (2020), principalmente após o advento da internet, quando passaram a serem utilizados aplicativos diversos para fins educacionais:

Se antes professores de línguas já usavam, e ainda usam, a literatura, o cinema e programas de televisão para ensinar a língua estrangeira, agora estão explorando a possibilidade dos games em suas aulas, quer integralmente, usando games comerciais, quer parcialmente, extraindo dos games algumas de suas características e fazendo a transposição para atividades típicas do ensino de línguas (Leffa, 2020, p. 03).

Compreendido o que são jogos, passa-se aos conceitos da gamificação, sendo que autores como Zichermann e Cunningham (2011, p. 14) definem a gamificação como "the process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve problems", que funcionam como um motor motivacional do indivíduo.

Bussarelo et al. (2014, p. 15) corroboram com esse pensamento ao salientar que "a gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo" como, por exemplo, no contexto educacional.

Kapp (2012) define *gamification* como "uma aplicação cuidadosa e ponderada do jogo pensando na resolução de problemas e

incentivando o aprendizado utilizando todos os elementos do jogo que sejam apropriados" (p. 16).

Em relação ao termo game *thinking*, o pesquisador considera este o elemento mais importante da gamificação, pois seria o ato de converter uma situação cotidiana em uma atividade que envolve competição, cooperação e exploração dentro de uma narrativa, tornando-a, portanto, em um processo social (Kapp, 2012, p. 11).

De forma sucinta, pode-se compreender a gamificação como "o deslocamento dos recursos dos games para outros objetivos" (Leffa, 2020, p. 06), ou "uma readaptação da cultura lúdica às técnicas condicionantes da cibercultura, um movimento natural imbricado ao desenvolvimento do ser humano por meio da interação com o lúdico" (Martins; Giraffa, 2015, p. 44).

Mello et al. (2020) discorrem sobre a divisão da gamificação em dois tipos, sendo estes a gamificação estrutural e a gamificação de conteúdo. Na gamificação estrutural são utilizados elementos de jogos para modificar a forma como o conteúdo é apresentado, enquanto na gamificação de conteúdo, o próprio conteúdo é adaptado a partir dos elementos de jogos, ou seja, o conteúdo passa a ser similar à estrutura do jogo.

A partir desses conceitos, pode-se compreender que a gamificação não precisa, necessariamente, estar atrelada ao jogo, mas sim aos seus elementos, como explica Vianna *et al.* (2013, p. 17): "submeter-se a um processo de gamificação não significa necessariamente participar de um jogo, mas sim apoderar-se de seus aspectos mais eficientes (estética, mecânicas e dinâmicas) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles".

Sobre estes elementos advindos dos jogos digitais e aplicados à gamificação, Silva e Dubiela (2014) abordam o uso de personagens, para que os alunos se identifiquem no processo de gamifica-

ção, nas narrativas, nos objetivos e nas metas, e também nas forças contrárias a eles, bem como na recompensa ao atingi-los, sendo que para esses pesquisadores, as regras seriam o elo entre a interação do aluno e a gamificação.

Já Rezende e Mesquita (2017) trazem uma lista mais extensa de elementos ao destacar: a) a missão; b) o enredo e os personagens; c) os níveis; d) os objetivos; e) os recursos e itens; f) a colaboração e ajuda; g) o desempenho e nível de experiência desenvolvido e, por fim, h) a pontuação.

Werbach e Hunter (2012) dividem os elementos de jogos relevantes para a gamificação em três categorias, sendo estas: a dinâmica; a mecânica; e os componentes, nesta respectiva ordem de importância. Os autores ainda apresentam essa ideia em forma de pirâmide, pois "cada mecânica está ligada a uma ou mais dinâmicas, e cada componente está ligado a um ou mais elementos de nível superior" (Werbach; Hunter, 2012, p. 78).

Partindo dos ensinamentos destes autores e de Alves (2015), Prazeres e Oliveira (2019), em seu trabalho intitulado "Gamificação em sala de aula: Uma proposta didática para o ensino do campo multiplicativo com o apoio da gamificação", onde são elaboradas tabelas com as dinâmicas, mecânicas e componentes mais importantes, adaptando as ideias dos autores supracitados.

A dinâmica é um elemento abstrato, uma estrutura implícita da gamificação: "ou seja, que não participam diretamente do jogo, mas devem ser gerenciados e representam o panorama geral da experiência" (Paixão; Cordeiro, 2020).

Desse modo, Prazeres e Oliveira (2019) elencam cinco dinâmicas mais importantes:

Figura 3: Dinâmicas presentes na gamificação.

	Dinâmicas		
Tipo	Descrição		
Restrições ou	Responsáveis por restringir o alcance do objetivo pelo caminho mais		
constrições	óbvio e assim incentivar o pensamento criativo e estratégico.		
(limitações ou	São elas que criam escolhas consideradas significativas e estimulam		
compensações	o pensamento estratégico, pois impedem a solução dos problemas		
forçadas)	pelo caminho mais óbvio.		
Emoções	Um jogo pode provocar diversas emoções, desde alegria até tristeza		
(curiosidade,	e tudo o que for possível de imaginar entre uma e outra. Com a		
competitividade,	gamificação não acontece o mesmo na mesma escala, pois de		
frustração,	alguma forma permanece-se conectado a realidade, uma vez que o		
felicidade)	objetivo é promover a aprendizagem, ainda assim a emoção		
	permanece expressa através da conquista dos objetivos, da		
	motivação, sendo gerada por meio de feedbacks e recompensas,		
	sendo tudo isso essencial para gerar o impulso emocional.		
Narrativa ou	É a estrutura que de alguma forma une os elementos de um sistema		
storytelling (um	gamificado e faz com que ocorra um sentimento de coerência, de		
enredo consistente e	todo. A narrativa pode ser explícita, e nesse caso é uma storytelling,		
contínuo)	diferentemente do contexto de um jogo não é necessário que haja		
	uma história. A narrativa de um sistema gamificado deve permitir que		
	se estabeleça uma correlação com o contexto, criando uma conexão		
	de modo que o sistema gamificado não se torne um amontoado de		
	elementos abstratos.		
Progressão	Um sistema gamificado deve ser capaz de oferecer mecanismos para		
(crescimento e	que o usuário sinta que esta progredindo, para que de alguma forma		
desenvolvimento do	verifique que vale a pena prosseguir.		
jogador)			
Relacionamentos	Pessoas interagindo são os elementos da dinâmica social que são		
(interações sociais	também essenciais para o ambiente gamificado. Essas dinâmicas		
gerando	produzem cooperação ou competição dentro do sistema e são		
sentimentos de	necessárias para evolução do usuário no sistema.		
camaradagem,			
status, altruísmo)			

Fonte: Prazeres e Oliveira (2019, p. 08).

Quanto à mecânica, pode-se compreender como os elementos que envolvem o jogador e que criam a ação das atividades gamificadas. Além disso, a mecânica se entrelaça com a dinâmica, visto que uma mecânica também se relaciona com as dinâmicas (Paixão; Cordeiro, 2020).

Partindo desta ideia, Prazeres e Oliveira (2019) elencam 10 mecânicas inerentes à gamificação:

Figura 4: Mecânicas presentes na gamificação.

	Mecânicas
Tipo	Descrição
Desafios (quebra-	Podem ser descritos como os objetivos que são propostos para os
cabeças ou outras	jogadores alcançarem durante o jogo. São eles que mobilizam o
tarefas que exigem	jogador a buscar o estado de vitória¹
esforço para resolver)	
Chance ou sorte	A possibilidade de envolver algum elemento aleatório no sistema
(elementos de	gamificado, dando a sensação ao usuário de que existe alguma
aleatoriedade)	sorte envolvida, como por exemplo, cartas de "sorte ou revés"
	presentes em alguns jogos.
Competição (um	Apesar de opostos, ambas as ações promovem no usuário o
jogador ou grupo vence	desejo de estar com outras pessoas engajadas em uma mesma
e os outros perdem) e	atividade, seja para que juntos construam alguma coisa ou para
Cooperação (os	que um supere o outro em seus resultados, alcançando o estado
jogadores devem	de vitória.
trabalhar juntos para	
conseguir um objetivo	
comum)	
Feedback (informações	De fundamental importância, o Feedback faz com que o usuário
sobre como o jogador	consiga acompanhar o seu progresso, escolhendo estratégias
está fazendo)	diferentes (quando aplicáveis), percebendo que o objetivo
	proposto é alcançável
Aquisição de recursos	Muitos jogos utilizam recursos que o jogador deve adquirir ao
(obtenção de itens úteis	longo do jogo para que se consiga alguma coisa, algo melhor ou
ou colecionáveis)	maior. Podem ser conquistados através de transações ou
	recompensas.
Recompensas	São benefícios que o usuário conquista, enquanto participante, e
(benefícios para alguma	que podem ser representados por badges (distintivos ou
ação ou realização)	medalhas), algum tipo de recurso específico do jogo ou sistema
	gamificado, direito a jogar novamente, "vidas", etc.

Fonte: Prazeres e Oliveira (2019, p. 09-10).

Os componentes também estão vinculados a outros elementos. Werbach e Hunter (2012) explicam que cada componente também se combina a um ou mais elementos superiores (dinâmicas e mecânicas). Para Paixão e Cordeiro (2020), os componentes são elementos mais práticos, que se relacionam para gerar mecânicas.

Figura 5: Componentes da gamificação.

rigula 3.	Figura 5: Componentes da gamificação.  Componentes				
Tipo Descrição					
Conquistas ou realizações	Diferentes dos desafios, são mecanismos para recompensar o				
(objetivos definidos)	usuário por cumprir um desafio.				
Avatares (representações	Mostram ao jogador alguma representação visual de seu				
visuais do personagem de um	personagem ou papel no sistema gamificado.				
jogador)					
Badges ou distintivos	São as representações visuais das realizações ou resultados				
(representações visuais de	alcançados (medalhas, troféus, marcações). Podem ser virtuais				
conquistas)	ou não.				
Boss fights ou "chefões"	É algo familiar para um jogador habitual. Consiste em um				
(desafios especialmente	desafio grande como travar uma batalha muito difícil para que				
difíceis no ponto culminante	você consiga passar de uma fase ou nível a outro.				
de um nível)					
Coleções (conjuntos de itens	Significa coletar e colecionar coisas ao longo do percurso, como				
para acumular)	por exemplo, colecionar peças de um quebra-cabeças que				
. ,	deverá ser montado ao final do jogo ou projeto gamificado, ou				
	colecionar distintivos que atestam as realizações alcançadas				
	pelo usuário.				
Combate (uma batalha	A própria palavra o define, trata-se de uma luta que deverá ser				
definida, geralmente de curta	travada				
duração)					
Desbloqueio de conteúdo	Significa que o usuário precisa fazer algo para que possa				
(aspectos disponíveis apenas	ganhar acesso a um conteúdo diferenciado, geralmente um item				
quando os usuários atingem	distinto que permite diferenciar um usuário dos demais.				
os objetivos)	, , ,				
Presentear ou doar	O altruísmo compõe um mecanismo que pode ser muito				
(oportunidades de	interessante e que faz com que o usuário deseje permanecer no				
compartilhar recursos com os	sistema gamificado.				
outros)					
Leaderboard ou Placar	Consiste no ranqueamento dos usuários, permitindo que os				
(exibições visuais de	mesmos vejam suas posições em relação aos outros de acordo				
progressão e conquista do	com critérios preestabelecidos, por exemplo, pontuação,				
jogador)	progresso, tempo, velocidade.				
Níveis (etapas definidas na	São graus diferentes de dificuldades que vão sendo				
progressão do jogador)	apresentados aos usuários no decorrer do sistema gamificado,				
	de modo que desenvolva suas habilidades enquanto avança de				
	um nível ao outro.				
Pontos (representações	um nível ao outro.  Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do				
Pontos (representações numéricas da progressão do					
numéricas da progressão do jogo)	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.				
numéricas da progressão do jogo) <i>Quests</i> ou Missões (desafios	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas)	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas) Gráficos sociais	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja				
numéricas da progressão do jogo)  Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas)  Gráficos sociais (representação da rede social	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas) Gráficos sociais (representação da rede social do jogador dentro do jogo)	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do circulo social do jogador ou usuário.				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas) Gráficos socials (representação da rede social do Jogador dentro do Jogo) Equipes (grupos definidos de	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do círculo social do jogador ou usuário.  União de usuários, aleatória ou predefinida, para que possam				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas) Gráficos sociais (representação da rede social do jogador dentro do jogo)	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do circulo social do jogador ou usuário.				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas) Gráficos sociais (representação da rede sociai do jogador dentro do jogo) Equipes (grupos definidos de jogadores trabalhando juntos para um objetivo comum)	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do círculo social do jogador ou usuário.  União de usuários, aleatória ou predefinida, para que possam				
numéricas da progressão do jogo)  Queste ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas)  Gráficos sociais ((representação da rede social do jogador dentro do jogo)  Equipes (grupos definidos de jogadores trabalhando juntos para um objetivo comum)  Bens virtuais (ativos de jogo	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do círculo social do jogador ou usuário.  União de usuários, aleatória ou predefinida, para que possam				
numéricas da progressão do jogo) Quests ou Missões (desafios predefinidos com objetivos e recompensas) Gráficos sociais (representação da rede social do jogador dentro do jogo) Equipes (grupos definidos de jogadores trabalhando juntos para um objetivo comum)	Diz respeito à contagem de pontos acumulados no decorrer do percurso do jogo ou sistema gamificado.  Implica em buscar ou fazer algo ou ainda explorar e/ou investigar para alcançar um resultado desejado.  Consiste em fazer com que o jogo ou sistema gamificado seja uma extensão do circulo social do jogador ou usuário.  União de usuários, aleatória ou predefinida, para que possam atingir objetivos em comum.				

Fonte: Prazeres e Oliveira (2019, p. 10-11).



Prazeres e Oliveira (2019) também explicam que, de fato, os jogadores apenas têm acesso direto à base da pirâmide moldada por Werbach e Hunter (2012), ou seja, apenas aos componentes da gamificação, visualizam as mecânicas e desconhecem as dinâmicas. O desconhecimento das dinâmicas se dá, pois, se "alguns jogadores descobrissem o porquê dessas regras, com certeza poderiam, com base no que sabem, até mesmo burlar essas regras" (Prazeres; Oliveira, 2019, p. 12).

É válido ressaltar que isso não quer dizer que sejam necessários todos estes elementos para considerar a gamificação dentro do processo de ensino-aprendizagem. Leffa (2020) disserta sobre a utilização de elementos organizados e selecionados da gamificação podem contribuir no aprendizado de línguas, principalmente em relação ao engajamento dos alunos para com o ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor selecionar os elementos dentro de suas intenções e de acordo com as possibilidades da realidade em que atua:

Acredito que esses elementos, quando bem selecionados, transcendem as concepções dos professores sobre diferentes abordagens pedagógicas. O engajamento na execução de uma atividade, por exemplo, é um elemento característico dos games que atrai tanto os professores que adotam abordagens estruturalistas como aqueles que defendem ideias construtivistas; todos os professores querem alunos engajados, absorvidos nas atividades de ensino com a mesma intensidade com que jogam (Leffa, 2020, p. 03).

Dentro do mesmo contexto, Kapp (2012) afirma ser um erro utilizar apenas um ou dois elementos da gamificação, como por exemplo somente estabelecer pontos e recompensas para as atividades. A partir disso, o autor destaca o papel do *storytelling* como elemento fundamental no engajamento dos participantes do processo de gamificação e salienta que "é a interação de diversos elementos que se combinam muito mais do que a soma deles que fazem a experiência valer a pena" (Kapp, 2012, p. 15).

Ainda, sobre a gamificação no ensino, Kapp (2012) considera não efetivo gamificar todas as situações em sala de aula, visto que "se a gamificação é vista como uma panaceia e aplicada a todo evento de aprendizagem, tornar-se-á trivial e sem impacto. Esteja focado em utilizar a gamificação para os resultados de aprendizagem que se quer atingir" (Kapp, 2012, p. 14).

Todos os autores aqui tratados são uníssonos ao considerar a gamificação como derivada da ideia de engajamento em determinado processo. Na educação, ainda não há uma formalização do processo de gamificação, porém existem possibilidades a serem utilizadas a partir de um estudo dos elementos que podem transformar a dinâmica das aulas.

## O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2021), ao longo das últimas décadas, observou-se uma mudança paradigmática no campo da educação, com uma crescente ênfase em abordagens que transcendem a ênfase tradicionalmente centrada no domínio cognitivo e na mera aquisição de conhecimento. Esta transformação reflete o reconhecimento da necessidade de incorporar outras dimensões do desenvolvimento humano, notadamente as afetivas e sociais, a fim de proporcionar uma abordagem mais holística e abrangente no contexto educacional.

Ainda de acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021), as competências socioemocionais são atributos individuais derivados da interação entre predisposições biológicas e fatores ambientais. Expressam-se por meio de padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, sendo continuamente moldadas por experiências formais e informais de aprendizagem.

Estas competências exercem influência significativa sobre resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. Além disso, ao desenvolver tais competências, os estudantes apresentam maior facilidade em aprender novas coisas, autoconhecer-se, conviver bem em sociedade, bem como desenvolver-se mais autonomamente e assumir os desafios da vida com protagonismo.

O processo de gamificação no ensino de línguas está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências socioemocionais em consonância com as macrocompetências, definidas pelo Instituto Ayrton Senna (2022) como: a) resiliência emocional; b) abertura ao novo; c) amabilidade; d) autogestão; e) engajamento com os outros, baseadas na teoria *Big Five*.

A BNCC estabelece 05 competências socioemocionais alicerçadas pelos estudos da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) sobre *Social Emotional Learning* (SEL). Conforme estabelecido pela CASEL (1994), a educação socioemocional engloba o processo de compreensão e regulação das emoções, juntamente com a expressão de empatia e a prática de decisões responsáveis. Para viabilizar tal processo, torna-se imperativa a promoção da educação socioemocional em diversas circunstâncias, tanto no ambiente escolar como em contextos extraescolares, mediante o fomento ao desenvolvimento das cinco competências delineadas: a) Autoconsciência; b) Autogestão; c) Consciência Social; d) Habilidades de relacionamento; e) Tomada de decisão responsável.

Quanto à autoconsciência, esta competência envolve habilidades relacionadas à compreensão do conhecimento individual, das aptidões e restrições de cada pessoa, sustentando uma postura otimista e orientada para o desenvolvimento contínuo. Esta competência tem relação direta com a autogestão, pois esta aborda habilidades de controle do estresse, impulsos e à definição de metas que corroborarão em seus projetos de vida. Já a consciência social requer a prática da empatia, o ato de se colocar na perspectiva alheia, enquanto se mantém o respeito pela diversidade, conectando-se às habilidades de relacionamento, as quais estão associadas às competências de escutar o outro demonstrando empatia, comunicar-se de forma clara e objetiva, colaborar com os outros, resistir às pressões sociais inadequadas, resolver conflitos de maneira construtiva e respeitosa, além de prestar auxílio quando necessário.

Por fim, mas não menos importante, a tomada de decisões de forma responsável defende as seleções individuais e as interações sociais em conformidade com as normas, valores, a segurança e os padrões éticos estabelecidos pela sociedade.

Nesse viés, entre as 10 competências gerais que compõem o escopo da BNCC (2018), destacam-se três que tratam sobre as competências socioemocionais, sendo elas:

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Confirmando esta ideia, Rezende e Mesquita (2017) salientam que "ao utilizar-se a gamificação na educação espera-se que os estudantes desenvolvam competências como colaboração, cooperação, pensamento crítico, autonomia, domínio de conteúdos e limites" (Rezende; Mesquita, 2017, p. 1005).

Consoante a este pensamento, Leffa (2020, p. 12) também considera como elementos dos games "o prazer intrínseco de jogar, a persistência diante dos desafios e a possibilidade de obter um desempenho superior à competência".

Em relação à importância do desenvolvimento dessas competências, estudos conduzidos por Damásio (2017, *apud* Oliveira *et al.*, 2021) apontaram que um aumento nos níveis de habilidades socioemocionais está associado a uma série de benefícios, como maior autoestima, autoeficácia, persistência na busca de objetivos, relacionamentos interpessoais mais saudáveis, maior comprometimento e um melhor desempenho acadêmico.

Compreende-se neste artigo que a gamificação, atrelada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, e por ser uma ferramenta completa que permite o progresso do autoconhecimento, traça as aptidões e habilidades a serem melhoradas, a autogestão ao lidar com os impulsos em relação à competitividade, estresse e à definição de metas para resolver as situações-problema propostas.

Traz também a consciência social no exercício da empatia ao lidar com os colegas, o respeito ao tempo individual de cada um, as habilidades de relacionamento no exercício da empatia, comunicação respeitosa para resolução de possíveis conflitos e a ajuda mútua para enfrentar os desafios, e a tomada de decisões, importante para a resolução das adversidades que poderão surgir durante o processo de gamificação.

Porém, o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais, como já explicitado, dependerá dos elementos selecionados pelos professores na gamificação do ensino.

# PLATAFORMA GAMIFICADA: IDEIAS PARA SISTEMATIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

No trabalho com as competências e habilidades que compõem as aprendizagens essenciais dos alunos, um dos desafios encontrados em sala de aula é a visualização ou o acompanhamento do próprio aluno e das famílias em relação ao desempenho escolar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme já discutido, é indubitável a eficácia da gamificação como forma de engajamento em sala de aula e melhoria do processo de aprendizagem, além de também proporciona um espaço de interação com o próprio processo de aprender e reconhecimento e das habilidades alcançadas e as que ainda precisam ser desenvolvidas, dentro do rol elencado pela BNCC para cada etapa e seus respectivos anos.

Ao analisar este contexto, surge a ideia de unir forças com os especialistas da área de programação, buscando verificar a possibilidade da criação de uma plataforma gamificada para, primeiramente, utilizar em salas de aula bilíngues como uma ferramenta capaz de proporcionar aos alunos a visualização de seu desenvolvimento, bem como facilitar ao professor o engajamento de seus alunos com o processo de aquisição de uma nova língua, e a gamificação de suas aulas. É claro que a proposta não é monopolizar tal plataforma para o ensino bilíngue, mas expandir, gradativamente, para as demais disciplinas.

A proposta apresentada a seguir é uma união dessa autora e a empresa Redstar Tecnologia LTDA, comandada pelos programadores Jamila Peripolli Souza e Marcos Spiazzi Domingues, que auxiliaram em todo o processo de idealização deste projeto e serão responsáveis pela concretização desta ideia.

Na imagem a seguir, é apresentado o layout da plataforma, com a disposição dos elementos, a forma de navegação e as funções da plataforma foram pensados de forma otimizada para a utilização

em telas de médio porte como *tablets* e *chromebooks*, sendo, portanto, facilmente utilizável com mouse e teclado ou com *touchscreen*.

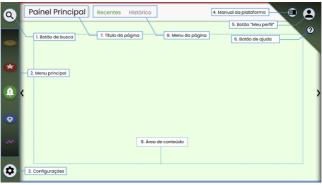


Figura 6: Layout da plataforma.

Fonte: Redstar (2023).

Em relação ao elo com o aluno, esta plataforma proporcionaria a criação e personalização de um *avatar* que o representaria na busca das competências e habilidades almejadas para o respectivo ano letivo. Como já abordado, a criação de um personagem dentro da plataforma estreitaria os laços entre o aluno e o desafio gamificado. Além disso, é pensado na necessidade de uma tela de visualização de todas as habilidades necessárias dentro daquele período escolar, por exemplo, 1°, 2° bimestre/trimestre, em formato de árvore, ou seja, cada aluno desenvolverá sua "árvore de habilidades" durante o ano letivo, a cada etapa vencida dentro da plataforma.

Nessa perspectiva, também é fundamental que o aluno possa visualizar seu histórico de desempenho, para que seja possível tomar conhecimento do seu processo de evolução, e assim, compreender cada conquista como única e importante dentro de sala de aula, entrelaçando as competências cognitivas às competências socioemocionais, relacionando-se às habilidades de autogestão como a autoconfiança e a autoestima.



Figura 7: Tela de desempenho pessoal/conquistas do aluno.

A seção de desempenho tem por objetivo, quando o usuário é o professor, exibir informações sobre o desempenho de uma turma como um todo, ou de um aluno em específico. Já quando o usuário é o aluno, a seção se refere ao seu desenvolvimento pessoal. A ideia é que o aluno possa visualizar seu conhecimento e as competências atingidas e a atingir de forma visual do lado esquerdo da tela, e de forma escrita com explicações do lado direito.



Figura 8: Tela de desempenho pessoal - competências necessárias.

Fonte: Redstar (2023).



Figura 9: Desempenho individual nas disciplinas.

Redstar (2023).

Não somente a visualização de seu processo, mas também a visualização de um *feed* de conquistas da turma, com a possibilidade da criação de um ranking entre os alunos para que o grupo todo possa interagir em relação às suas conquistas. Neste ponto, a competição entre os alunos pode gerar certo desconforto, mas abre a oportunidade de continuar desenvolvendo as competências socioemocionais como a tolerância à frustração, a empatia, a persistência em buscar sempre melhores resultados, além da resiliência emocional.

As imagens a seguir referem-se às telas que exibem os últimos acontecimentos e interações de uma turma com a plataforma. Os acontecimentos são exibidos de maneira automática, em forma de *chat*, e estimulam a interação do usuário com ações como dar *like*, clicar para ver um conteúdo ou interagir com um colega.



Figura 10: Tela Principal do Aluno.

Para, além disso, é pensado em um espaço em que seja possível a postagem de conteúdo por parte do professor, como atividades extras, vídeos, links, entre outras formas de complementação do conteúdo, ou até mesmo avisos importantes para a turma. Além das possibilidades já elencadas, pode-se também conceber como um canal de comunicação entre a escola e as famílias, visto que, a partir da plataforma, os responsáveis pelos estudantes poderiam também acompanhar seu rendimento.

Conforme apresentado abaixo, é possível visualizar também as atividades abertas e em andamento filtradas por turma e, clicando em uma atividade, o professor é redirecionado para a tela onde pode realizar a correção, postar materiais auxiliares, dentre outras ações. Ainda, há a exibição das turmas que estão passando por período de avaliações, solicitações dos alunos para o professor, como pedidos para tirar dúvidas ou aviso de conclusão de atividades que necessitam de correção direta do professor.



Figura 11: Tela Principal do Professor.

A interação será uma peça-chave dentro desta plataforma de gamificação do ensino, visto que durante o processo também serão propostas oportunidades de desafios em grupo, em que será possível que os estudantes criem guildas, ou seja, grupos dentro da própria plataforma para a resolução de determinado desafio, que poderão variar conforme a atividade.

A partir disso, os alunos serão estimulados a lidar com situações de resolução de problemas e tomada de decisões que proporcionarão o desenvolvimento de habilidades que compõem diferentes macrocompetências socioemocionais, tais como o respeito ao lidar com ideias diferentes e o aprender a trabalhar em grupo de forma saudável, com foco e entusiasmo. Assim, propõe-se o desenvolvimento conjunto de competências cognitivas e socioemocionais, conforme preconiza a BNCC.

Conforme os alunos atingem as habilidades concernentes ao período letivo vigente, seus avatares avançam no mapa do jogo, que poderá ser personalizado e adaptado conforme a unidade temática estabelecida pelo professor. Deste modo, o aluno recebe um *feedback*, por meio da plataforma de seu desenvolvimento durante aquele período, de seus avanços e das habilidades a serem melhoradas.



Figura 12: Mapa do jogo.

Torna-se interessante mencionar que não é necessário que o professor estabeleça todas as aulas como gamificadas, mas a proposta é facilitar a gamificação em sala de aula para melhoria do processo de aprendizagem. Portanto, foi pensado na possibilidade de adaptação da plataforma em consonância ao planejamento do professor, para que este estabeleça quais objetos do conhecimento serão tratados naquele período, quais as competências e habilidades serão trabalhadas e de que forma.

Pensando no desenvolvimento da aula pelo professor, a partir da plataforma seria possível a criação de diferentes modalidades de atividades, tais como desafios, *quests*, missões, duelos, torneios, abertura de fóruns de discussões sobre determinado tema ou assunto, grupos de criação de projetos, *quizzes* e até mesmo atividades avaliativas.

Dentro desta proposta, cada atividade desenvolvida pelo aluno geraria pontuações para cada competência e habilidades específicas pré-determinadas pelo professor, aos moldes de seu plano de aula. Conforme as pontuações sobem e, consequentemente as habilidades são atingidas, o *XP* dos alunos também evolui, mudando de níveis como aprendiz, *expert*, entre outros.

Ademais, permitir esta flexibilidade por parte do educador proporciona a criação de diferentes caminhos de possibilidades para a participação e envolvimento dos alunos dentro do enredo criado na plataforma, além de maior protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem.

Viabilizar a flexibilidade de criação do professor também possibilita o alinhamento com o calendário escolar, na criação de eventos especiais dentro da plataforma ou períodos especiais de atividades temáticas. Como exemplo, pode-se citar uma feira de ciências a ser realizada na escola, onde o professor poderá criar desafios em grupos que estarão condicionados à criação de um projeto para expor na feira de ciências, que irão gerar pontos extras para os grupos e que, por consequência, irão motivar o desenvolvimento desta atividade. Ou ainda, a concessão de bônus na plataforma para o grupo destaque, sempre alinhado à proposta de ensino da escola e do professor.

A partir da experiência e envolvimento dos usuários com a plataforma, será possível um acompanhamento por meio de métricas da efetividade das configurações e preparação de conteúdo na plataforma, o que contribui na melhoria contínua da utilização da plataforma, tal qual um *feedback* por parte dos usuários. Portanto, com esta ideia inicial, propõe-se uma plataforma em que seja possível o acompanhamento da evolução dos alunos, a preparação e realização de atividades diversas que atendam diferentes formas de aprendizagem, no trabalho com conteúdos que atinjam diferentes competências e habilidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da fundamentação teórica aqui abordada, torna-se inegável deslumbrar o papel da gamificação e sua relevância no contexto de educação bilíngue de prestígio, com enfoque na relevância e o potencial impacto positivo dessa abordagem no desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao integrar elementos lúdicos e interativos no processo educacional, a gamificação emerge como uma ferramenta valiosa para engajar os alunos de maneira significativa, especialmente nas aulas bilíngues. Por meio de desafios, colaboração e narrativas envolventes, os alunos podem desenvolver competências como resiliência, trabalho em equipe, resolução de problemas e empatia, habilidades fundamentais para o sucesso não apenas no âmbito acadêmico, mas também em suas vidas pessoais e profissionais na construção de seus projetos de vida.

Além disso, a gamificação proporciona uma abordagem inovadora para superar desafios específicos de contextos bilíngues de prestígio, promovendo a fluência em múltiplos idiomas de maneira envolvente e prática. Ao incorporar elementos gamificados nas atividades em sala de aula, os estudantes são incentivados a aplicar seus conhecimentos linguísticos de forma contextualizada e autêntica.

Contudo, é crucial destacar que a implementação eficaz da gamificação na educação bilíngue de prestígio requer uma abordagem equilibrada e sensível às possibilidades que cada contexto social e cultural permite, o que cabe a análise do professor. Além disso, a avaliação contínua da eficácia dessas estratégias é fundamental para otimizar os benefícios educacionais advindos desta prática.

Por fim, seria de extrema importância uma normatização mais clara acerca da educação bilíngue em nosso país, que garanta um padrão de qualidade e regulamente as práticas educacionais, além de mais discussões nos ambientes de formação de professores sobre a importância da gamificação como uma ferramenta propulsora da aprendizagem integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2 ed. São Paulo: DVS, 2015.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000023431. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

BUSSARELO et al. A gamificação e a sistemática do jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL et al. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. *In*: BENJAMINS B. V., J. **Focus on Bilingual Education**: Essays in honor of Joshua A. Fishman - Volume 1. 1991. p. 215-234.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências Gerais da BNCC – capítulo 4. Entenda as competências gerais da BNCC e veja como incluí-las no currículo escolar. **Instituto Ayrton Senna**, 5 de dezembro de 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc. Acesso em: 27 nov. 2023.

KAPP, Karl M. **The Gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027. Acesso em: 3 dez. 2023.

LIBERALI, F.; MEGALE, A. Elite bilingual education in Brazil: An applied linguist's perspective. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/



## SILVA, Luã Armando de Oliveira. (Org.). Podemos os periféricos brasileiros aprender nos linguajares sul-norte?

scielo.php?pid=S0123-46412016000200008&script=sci\_arttext. Acesso em: 1 dez. 2023.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil**: significado e expectativas. Intercâmbio, v. 19, 2009.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. *In*: TISE 2015 - XX Congreso Internacional de Informática Educativa, 2015, Santiago - Chile. Nuevas Ideas en Informática Educativa Memorias del XX Congreso Internacional de Informática Educativa. **Anais...** Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015. v. 11. p. 42-53. Disponível em: https://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

MAYER, L. F.; KOERNER, R. M. **As práticas pedagógicas e a autonomia de professores no contexto de ensino bilíngue de elite.** Educação e Pesquisa, v. 48, 2022.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, n. 3, v. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel\_5\_bilinguismo\_e\_educacao\_bilingue.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653. Acesso em: 20 nov. 2023.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MELLO et al. Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL iBT produção oral. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 316-333, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5771/577165121018/577165121018.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818. Acesso em: 15 nov. 2023.

MIRANDA, Natália Nascimento. A educação bilíngue no Brasil sob a perspectiva das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue. 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.



OLIVEIRA et al. A gamificação e o desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e45110716799, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16799. Acesso em: 3 dez. 2023.

PAIXÃO, Wilma Barros da; CORDEIRO, Itamar José Dias. Práticas de gamificação em turismo:uUma análise a partir do modelo de Werbach & Hunter (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 15, 2021. Disponível em: https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/2067. Acesso em: 26 nov. 2023.

PRAZERES, Ilson Mendonça Soares; OLIVEIRA, Carloney Alves de. Gamificação em sala de aula: uma proposta didática para o ensino do campo multiplicativo. **eduCAPES**, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564192. Acesso em 10 nov. 2023.

REZENDE, Bruno Amarante Couto; MESQUITA, Vânia dos Santos. O uso de gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura. **SBC - Proceedings of SBGames 2017/XVI SBGames**, Curitiba, 2017. Disponível em: https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175052.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Cláudio Henrique da. DUBIELA, Rafael Pereira. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. *In*: FADEL et al. Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p 144-163.

SILVA, Luã Armando de Oliveira; SILVA, João Fábio Sanches Silva; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **A Formação continuada do professor bilíngue em escolas bilíngues do tipo "prestígio" de Campo Grande – MS**. II SEDIA – SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES EM ANDAMENTO. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2019.

ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. Educação Gamificada: valorizando os aspectos sociais. *In*: FADEL et al. Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 6-10.

VIANNA et al. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. 1 ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

WERBACH, Kevin. HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media, Inc., 2011.



### **SOBRE OS AUTORES**

## Professor e organizador



**Luã Armando** é doutorando em Estudos de Linguagens pela UFMS, Mestre em Linguística Aplicada pela UEMS, especialista em Educação Moderna pela PUC-RS e Neuropsicopedagogia pela FAVENI. É graduado em Letras pela UNICESUMAR. É membro do grupo de

Estudos Culturais Comparados (NECC/UFMS), além de ser falante de inglês, espanhol, japonês e LIBRAS. Desenvolve estudos sobre descolonilidade, educação bilíngue e bilinguismo.

#### **Autores**

**Camila Ustulin de Lourenço:** Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted e Estudante de Pedagogia em UNOESTE. Bacharela em Química pela UFMS.

**Christiane Rocha Coutinho:** Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Bacharel em Jornalismo e Arte Teatral pela Universidade da Cidade/RJ.

**Débora Martinez Ribeiro:** Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Professora de Língua Inglesa em programas de Educação Bilíngue. Graduada em Letras pela UNESPAR. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa.

**Eliana Maria Marciano Monteiro:** Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted e bacharela e licenciada em Letras. Tradutora e intérprete pela UNIP/SP.

**Felipe Gonçalves da Silva:** Pós-graduado no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Licenciatura em Matemática na UFMS.



**Hevily Aparecida de Paula Pinto:** Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted e graduada em Letras - Português/Inglês.

Marilucia Sampaio de Miranda: Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Afirmativo. Graduada em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Várzea Grande, UNIVAG/MT. Cursando a segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade ANHAMBI Morumbi. Certificada internacionalmente pelas provas FCE e TKT pela universidade de Cambridge. É professora bilíngue e supervisora bilíngue.

Rafaela Ravagnani Arosti: Pós-graduada no curso de Especialização em Educação Bilíngue da Faculdade Insted. Pós-graduada em: Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada nas áreas de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Relações Internacionais pela Universidade Anhanguera - UNAES.

Rone Costa: Graduado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade São Judas Tadeu (1994), cursou a segunda graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e é pós-graduado pela Faculdade Cásper Líbero em Comunicação Organizacional e Relações Públicas (2011). Atualmente, é Gerente de Desenvolvimento e Relacionamento da Systemic Editora e Distribuidora de Livros e responsável pela expansão do programa de Educação Bilíngue Systemic Bilingual. Atuou também como Gerente Geral da empresa International School, sendo responsável pela estruturação da empresa, montagem da equipe e gerenciando a produção do programa de educação bilíngue. Antes, atuou como Head of Network Services de Cambridge English Language Assessment, departamento de exames e certificados internacional da Universidade de Cambridge, sendo responsável pela estruturação de todo centro de distribuição de exames e desenvolvimento da sede da empresa no Brasil. Como empreendedor, teve uma franquia da escola de idiomas CCAA em São Paulo, tendo trabalhado



anteriormente no Grupo CCAA como professor e Diretor de Unidade de Negócio. Tem experiência na área de Comunicação, Marketing, Educação, Desenvolvimento de Negócios, Educação Bilíngue e fez consultorias para diversas empresas na área de educação, o desenvolvimento de programas de língua estrangeira e em técnicas mercadológicas e vendas.



## **ÍNDICE REMISSIVO**

#### Α

Alunos 10, 19, 21, 29, 35, 57, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 74, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 92, 94, 95, 96, 98, 105, 106, 108, 109, 112, 114, 115, 118, 119, 122, 127, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Ambiente escolar 14, 92, 129

Aprendizado 9, 10, 50, 51, 52, 61, 64, 72, 74, 77, 78, 82, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 115, 117, 119, 122, 127

Aprendizagem 13, 14, 19, 21, 36, 38, 43, 48, 49, 50, 53, 78, 79, 81, 82, 85, 91, 95, 96, 99, 100, 106, 119, 120, 127, 128, 132, 138, 139, 140

Autismo 15, 86, 88, 90, 91, 93, 94, 99, 100

#### В

### Biculturalismo 27

Bilíngues 12, 13, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 34, 36, 37, 38, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 64, 65, 69, 72, 73, 76, 77, 78, 82, 84, 86, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 132, 140

Bilinguismo 8, 9, 10, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 38, 40, 43, 45, 46, 49, 52, 53, 73, 75, 76, 80, 89, 92, 93, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 116, 118

Bilinguismo bicultural 75

BNCC 66, 72, 73, 79, 103, 104, 105, 118, 129, 130, 132, 137

#### C

Cérebro 9, 25, 29, 45, 48, 50, 52, 90, 91, 92, 93

Cognição 8, 17, 21, 22, 48, 74, 91

Cognitivo 8, 9, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 29, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 65, 68, 69, 78, 95, 98, 99, 106, 128

Competências 24, 26, 29, 63, 67, 79, 103, 106, 112, 117, 118, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140

Comportamento 22, 87, 100

Comunicação 20, 23, 26, 61, 65, 67, 77, 80, 87, 88, 93, 94, 95, 114, 131, 136

Comunidade 22, 26, 27, 35, 36, 37, 77, 107, 108, 109, 112, 114

Conhecimento 19, 48, 53, 67, 76, 77, 96, 111, 115, 121, 128, 129, 133, 134, 138

Crianças 20, 25, 27, 28, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 52, 62, 85, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 107, 108, 109, 111

Criatividade 26, 66, 67, 68, 82, 100

Cultura 26, 28, 38, 61, 64, 78, 95, 106, 107, 110, 111, 122

Cultural 8, 19, 26, 28, 65, 67, 68, 75, 79, 109, 110, 111, 140

Currículo 36, 46, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 75, 115, 117

#### D

Desenvolvimento cognitivo 8, 17, 21, 25, 29, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 65, 68, 78

Diversidade 9, 10, 26, 34, 39, 67, 130

#### Ε

Educação 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58,



59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 96, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 128, 129, 130, 139, 140

Educação básica 14, 59

Educação bilíngue 8, 9, 10, 14, 16, 17, 21, 33, 34, 36, 40, 44, 48, 52, 57, 60, 61, 62, 65, 68, 72, 74, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 139, 140

Educação bilíngue de elite 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29

Ensino 7, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 20, 21, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 74, 75, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 91, 94, 96, 99, 105, 106, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 127, 128, 129, 131, 132, 137, 139

Escolas 9, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 27, 34, 36, 37, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 77, 78, 82, 84, 86, 90, 104, 105, 106, 109, 115, 116, 117, 118

Estudantes 8, 10, 17, 34, 48, 60, 62, 64, 66, 68, 80, 103, 105, 107, 110, 117, 118, 129, 130, 136, 137, 140

#### F

Falante 26, 38, 39, 53, 66, 112, 144 Falantes 20, 37, 38, 50, 77, 112

Formação 34, 35, 38, 40, 47, 48, 57, 63, 64, 65, 66, 80, 100, 106, 118, 119, 140

#### G

Games 120, 121, 122, 127, 131

Gamificação 10, 103, 105, 106, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 137, 138, 139, 140

Globalização 8, 27, 36, 61, 63, 68, 105, 108

Glotocídio 38

#### Н

Habilidades 8, 9, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 46, 48, 49, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 77, 78, 79, 80, 94, 95, 104, 106, 107, 108, 117, 119, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 140

Heteroglossia 6, 15, 32, 33, 34, 37, 39, 40

#### 1

Identidade 8, 28, 35, 39, 57, 113

Identidades culturais 26

Idioma 8, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 36, 37, 38, 47, 50, 51, 61, 64, 65, 72, 74, 75, 80, 86, 99, 104, 105, 115

Inclusão 36, 46, 61, 85, 90, 100

Infância 50, 51, 52

Inglês 20, 61, 62, 89, 94, 96, 98, 100, 105, 115, 116, 117

Instituição de ensino 20, 34, 35

Interação 22, 23, 24, 28, 39, 50, 58, 61, 72, 74, 77, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 109, 110, 111, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 132, 135, 137

#### J

Jogos 94, 95, 96, 99, 120, 121, 122, 123

#### 1

Letras 14, 17, 43, 103

Língua 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 37, 38, 39, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 61, 66, 72,



74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 132

Linguagem 23, 38, 39, 48, 49, 50, 52, 53, 93, 94, 95, 111

Língua inglesa 13, 46, 61, 84, 85, 86, 94, 95, 99, 104, 105, 106, 112, 115

Línguas 14, 20, 23, 25, 27, 36, 37, 38, 39, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 61, 63, 65, 68, 69, 75, 76, 77, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 127, 129

Linguística 24, 38, 65, 67, 75, 108, 109, 110, 111, 114

Linguístico 9, 19, 23, 28, 38, 39, 75, 76, 77, 81, 98, 107, 111, 112, 113

Literatura 9, 17, 18, 21, 28, 29, 86, 107, 121

## М

Matemática 71, 72, 74, 78, 79, 80, 82

Matemática 7, 71, 72, 78

Memória 23, 97

Metodologia 17, 21, 33, 34, 40, 43,

57, 67, 68, 98, 99

Metodologias 10, 34, 37, 46, 59, 73, 87, 95

Monoglossia 32, 33, 34, 37, 40, 108

Monoglossia 33, 46, 47

Monoglóssica 38, 108, 110

Monolíngues 24, 25, 36, 38, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 108, 112, 113

#### Ν

Nativos 37, 119

Neurociência 9, 42, 43, 44, 52, 53

Neurociência 44, 100 Neuroimagem 25

#### Ρ

Pedagogia 43, 52, 65, 89, 118, 119 Plataforma 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139

PPP 32, 33, 35, 40

Práticas pedagógicas 10, 68, 114

Professor 77, 78, 80, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 105, 119, 127, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140

#### S

Saberes 36, 74, 93, 114, 130

Saúde mental 9, 45, 52

Social 22, 23, 24, 26, 35, 36, 39, 47, 62, 69, 76, 77, 87, 88, 90, 93, 98, 99, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 122, 130, 131, 140

Sociedade 8, 9, 26, 27, 28, 29, 35, 37, 61, 65, 69, 88, 89, 93, 105, 107, 114, 129, 130

Socioculturais 6, 10, 14, 16, 17, 21, 25, 28, 29

Sujeito 33, 34, 37, 38, 39, 40, 98, 106, 109, 111, 113

#### Т

Translinguagem 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82

Transtorno do Espectro Autista 85, 86, 87, 88, 89, 90, 99









Luã Armando de Oliveira Silva Professor e Organizador







