

“Education plan for the ground school”: análise das orientações do ministério da educação alemão para ensino de língua estrangeira

Isabela Vieira Barbosa*

Caique Fernando da Silva Fistarol**

Marcia Regina Selpa Heinzle***

Resumo

O presente artigo está situado no âmbito de questões voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas e seus efeitos na prática de atuação docente. Dessa forma, faz parte de um projeto maior cujo objetivo é analisar a internacionalização da educação básica em relação às políticas públicas para o ensino bilíngue no Brasil. Nesse ínterim, tem por objetivo compreender as orientações do Ministério da Educação da Alemanha para o Ensino de Língua estrangeira para os anos equivalentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Estas orientações guiam as escolas primárias bilíngues aprovadas e direcionam-se, também, às escolas primárias que tenham a possibilidade de iniciar aulas de língua estrangeira a partir do 1º ano. Os referenciais teóricos utilizados são o CECR (2001), Libâneo (2006), Megale (2019), Spinassé (2006) e Souza (2019). Os procedimentos metodológicos e de análise de dados se baseiam em recortes do Quadro Comum Europeu de Ensino de Línguas e do documento do Ministério da Educação Alemão elaborado em parceria com o Ministério da Cultura, Juventude e Esporte do estado de Baden-Württemberg para

* Universidade Regional de Blumenau. Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). <https://orcid.org/0000-0003-1939-572X>

** Universidade Regional de Blumenau. Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor de Inglês da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. <https://orcid.org/0000-0001-7650-7324>

*** Universidade Regional de Blumenau. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora Adjunta do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

os anos iniciais, intitulado “*Education plan for the ground school*”, analisados à luz da perspectiva bakhtiniana (2006). Observou-se que o documento considera três itens: habilidades comunicativas, recursos linguísticos e competências culturais. No entanto, apesar de haver direcionamentos, conclui-se que o referido documento deixa em aberto possibilidades de conteúdo e de metodologia, assinalando apenas a importância de traçar metas para alcançar o aprendizado efetivo das competências e habilidades pelos estudantes.

Palavras-chave: língua estrangeira; currículo; educação básica.

“Education plan for the ground school”: analysis of the german ministry of education’s guidelines for foreign language teaching

Abstract

This article is situated within the context of issues related to language teaching and learning and their effects in the practice of teaching. In this way, it is part of a larger project whose objective is to analyze the internationalization of basic education in relation to public policies for bilingual education in Brazil. In the meantime, its aim is to understand the guidelines of the German Ministry of Education for foreign language teaching for the equivalent years of the Brazilian Elementary School Early Years. These guidelines guide approved bilingual primary schools and also apply to primary schools that have the possibility of starting foreign language classes from the 1st year. The theoretical references used are the CEFR (2001), Libâneo (2006), Megale (2019), Spinassé (2006), and Souza

(2019). The methodological procedures and data analysis are based on excerpts from the Common European Framework of Language Teaching and the document from the German Ministry of Education developed in partnership with the Ministry of Culture, Youth, and Sports of the state of Baden-Württemberg for the early years, titled “Education plan for the ground school,” analyzed in light of Bakhtinian perspective (2006). It was observed that the document considers three aspects: communicative skills, linguistic resources, and cultural competencies. However, despite providing guidance, it can be concluded that the mentioned document leaves room for content and methodology possibilities, emphasizing only the importance of setting goals to achieve effective learning of competencies and skills by students. is, therefore, the mobilization of the word “language” that builds discursive layers in/by which the history of this word within the language is being woven.

Keywords: foreign language; curriculum; elementary education.

Recebido em: 29/04/2023 // Aceito em: 25/08/2023

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido tema constante de diferentes pesquisas no campo da Educação. Para Megale (2019, p.09), “[c]om o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial”. Assim, “[é] notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico”. (Megale, 2019, p. 9). Por este motivo, escolas de idiomas e de ensino bilíngue são alavancadas nos últimos anos no Brasil, em virtude da busca pelo aprendizado de outro idioma situado para além dos contextos de ensino da língua materna.

Diante de tal cenário, muitas famílias têm buscado cada vez mais cedo inserir seus filhos em escolas de idiomas, ou em escolas regulares que oferecem diferentes tipos de formação linguística: aulas semanais ou programas de imersão bilíngues, ou, ainda, escolas internacionais. A este respeito, Megale (2019, p. 9) nos alerta que “a demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da necessidade de formação de professores que atuem nesse campo”.

Entretanto, a discussão do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro ainda caminha a passos lentos. Apesar da reforma na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontar para novos aspectos e reformular o modo de pensar habilidades e competências para a educação brasileira, pouco se tem ainda no documento brasileiro sobre o ensino de língua estrangeira na primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é compreender concepções e orientações do Ministério da Educação da Alemanha para o Ensino de Língua estrangeira para os anos equivalentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Consideraremos, para tal finalidade, pressupostos também contidos no Quadro Comum Europeu.

Primeiro, é preciso destacar que, em um passado recente, houve a elaboração, em solo nacional, de um plano de educação em 23 de Março de 2016, cujo objetivo era ser aplicado para turmas do 1º ao 4º ano primário para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A partir do ano letivo de 2018/2019, o mesmo plano passou a ser aplicado em escolas bilíngues primárias e nas demais escolas que ofertam o ensino de línguas estrangeiras a partir do 1º ano.

Nesse sentido, Spinassé (2006, p. 6) explica que não existe “uma ‘receita’ para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela”. Por este motivo, para o presente artigo, compreendemos como Língua Estrangeira aquela que não faz parte dos usos do local onde o estudante se encontra, nem que foi adquirida em conjunto com a Língua Materna, ou Primeira Língua (L1).

Metodologia

O presente artigo faz parte de um projeto maior cujo objetivo é analisar a internacionalização da educação básica em relação às políticas públicas para o ensino bilíngue no/do Brasil. Compreendendo que dentro da Alemanha não há

uma organização centralizada, os currículos são organizados e regulamentados de forma própria, através do Ministério da Educação e dos Ministérios da Cultura dos 16 estados. Com o intuito de aprofundar esses conhecimentos, primeiramente efetuamos a tessitura de um olhar para o documento do Ministério da Educação Alemão elaborado em parceria com o Ministério da Cultura, Juventude e Esporte do estado de Baden-Wurttemberg para os anos iniciais, intitulado “*Education plan for the ground school*”.

Posteriormente, voltamo-nos para a Base Nacional Comum Curricular brasileira para o Ensino Fundamental, que apresenta como áreas do conhecimento as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Na área de Linguagens, são englobadas a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa. Entretanto, para o Ensino Fundamental, são apresentadas apenas competências específicas de Língua Inglesa, as quais são posteriormente aprofundadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Soma-se a isso o fato de que a BNCC não aborda orientações para o ensino bilíngue, focando num aspecto mais generalizante de habilidades e competências que considera necessárias a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento.

Para este artigo, analisaremos especificamente um dos aspectos abordados no documento do Ministério da Educação Alemão: as *competências*. Desse modo, entre as competências abordadas no documento, elencamos, *a posteriori* da análise do documento, quatro aspectos abordados como essenciais: a) a compreensão do conceito de competências defendido no documento; b) a compreensão sobre didática; c) as compreensões

relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem; e d) as competências comunicativas abordadas. Para isso, realizamos nesta pesquisa recortes das competências apresentadas no documento, utilizando as categorias essenciais do documento apresentadas acima como categorias de análise. E assim, nas seções a seguir, apresentaremos as orientações conforme estas categorias.

Análise: competências (comunicativas), didática, ensino e aprendizagem

O Quadro Europeu Comum de Referência (CECR) objetiva ofertar uma base comum de referência para a padronização no que tange à elaboração de programas de ensino de línguas, refletindo, assim, no âmbito de elaborações curriculares, avaliações, exames e livros-texto da Europa (conforme situado na primeira página do referido documento). Dessa forma, está voltado para conhecimentos e competências necessárias para que se adquira a competência comunicativa almejada no âmbito da aprendizagem de línguas. Por isso a questão das competências e habilidades é referenciada com frequência, visto que estas fazem parte de um rol de instâncias a serem alcançadas em prazos específicos e eventos singulares de ensino e aprendizagem. Como documento direcionador, o CECR visa unificar currículos e isso influencia diretamente em modos de pensar o aprendizado das línguas.

Por sua vez, a respeito da compreensão de competências, o documento “*Education plan for the ground school*” (2020) especificamente entende tal conceito como:

O objetivo principal da aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino fundamental é desenvolver

habilidades comunicativas e interculturais. Esta estrutura sistemática com a interação entre o processo e as habilidades relacionadas ao conteúdo promove a compreensão em situações de língua estrangeira. As competências descritas no currículo do ensino fundamental no final das séries 3/4 são baseadas no nível de referência A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR). Isto define critérios e níveis válidos para todas as línguas, conforme os quais a proficiência linguística dos alunos pode ser classificada. O nível de referência A1 destinado ao ensino fundamental descreve o uso elementar da língua (Baden-Württemberg, 2020, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).

Como podemos observar, o texto traz um entendimento de competências embasados no Quadro Europeu Comum de Referência (CECR), e traça não apenas entendimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes, mas, também, um objetivo final: alcançar o nível A1 de proficiência no idioma.

O CECR, como o próprio documento se descreve, “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”. (CECR, 2001, p. 19). Nesse sentido, ele é utilizado como base para critérios de proficiência, mas, também, de planejamento e de organização no espaço comum europeu, além de influenciar outros países, como no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

No grifo que efetuamos na citação acima, pode ser notada a presença de uma expressão: habilidades comunicativas e interculturais. Significa que o aprendizado da língua estrangeira não pode ser inferior a respostas pré-estabelecidas de enunciados que não têm relação com instâncias efetivas de uso da língua. Mais adiante, é mencionado que a interação obedece a uma

estrutura sistemática que precisa ser assimilada. É nesse sentido que é defendida a necessidade de parâmetros unificadores do ensino de línguas, para haver critérios definidos que sinalizem os estágios de apropriação de determinadas habilidades de ensino e aprendizagem de línguas. Daí a existência de um Quadro Comum de Referência.

Além disso, é preciso mencionar que o Quadro Comum “[d] escreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para terem o poder de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação”. (CECR, 2001, p. 19). Ainda, conforme o documento, esta “descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (CECR, 2001, p. 19).

Em uma perspectiva dialógica, ancorada nos estudos de Bakhtin (2006), entendemos que a linguagem influencia todas as formas de comunicação. Nesse sentido, Bakhtin (2006) enfatizava a importância do diálogo e da linguagem ao defender que a linguagem é fundamentalmente social e a comunicação se dá nessas interações. Entendemos então como algo positivo o objetivo principal da aprendizagem de línguas adicionais mediante abordagens comunicativas, bem como o respeito e o interesse na diversidade cultural. Para o autor, diferentes vozes culturais interagem na comunicação, então, a promoção da interculturalidade no ensino de línguas é algo que entendemos como um suporte ao desenvolvimento desta perspectiva intercultural (Bakhtin, 2006).

Na perspectiva dialógica, entendemos ainda a importância do contexto na compreensão da linguagem. Destacamos, então, a importância de ensinar línguas estrangeiras de forma contextualizada, ou seja, conectando o ensino à vida cotidiana e às situações em que a língua é usada.

No quadro abaixo são apresentados os estágios contidos no documento e as diretrizes de referência de cada estágio, que buscam assinalar o que é preciso alcançar para ser “encaixado” em cada etapa:

QUADRO 01 - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)

A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (Ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, se referir a assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto.
B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de se comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de se exprimir de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

C1 Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2 Domínio Pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: Adaptado de British Council (2022).

Nesse sentido, considerando a perspectiva do CEFR, espera-se, conforme o “*Education plan for the ground school*”, que o estudante, ao final do Ensino Fundamental I, consiga compreender e usar algumas expressões cotidianas, bem como se comunicar de modo simples. Apesar desse entendimento parecer simples, o documento orienta para um objetivo bastante delimitado, deixando em aberto as possibilidades de conteúdo e de metodologia, mas traçando metas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Vejamos como isso se dá em relação a três itens: habilidades comunicativas, recursos linguísticos e competências culturais a partir da análise de recortes do referido documento.

Habilidades comunicativas

Os alunos podem seguir situações de ensino monolíngue estruturado e compreender os impulsos linguísticos se forem apoiados pela visualização como expressões faciais, gestos, imagens e realidade. Uma articulação clara, entonação e “se você falar muito devagar e com clareza” (CEFR A1) facilitam aos estudantes

a compreensão do que está sendo dito. (Baden-Württemberg, 2020, p. 10, tradução nossa).

No trecho, a alusão a situações de ensino monolíngue pode ser associada a um modo de aproximar discentes em relação às formas de assimilação de conteúdo a partir de uma modalidade de ensino que lhes é familiar. Desse modo, a habilidade comunicativa não parte somente de instâncias exteriores ou inteiramente novas. Então, é preciso, sob esta lógica, pensar em situações familiares para que se possa fundamentar a apropriação de habilidades específicas no âmbito do ensino bilíngue. Quando não é somente a linguagem verbal assinalada como importante, isso produz um efeito: as habilidades comunicativas passam a ser resultado do reconhecimento de estruturas familiares de linguagens mais abrangentes. Daí a exemplificação dos gestos, expressões faciais, intonações, etc.

É interessante pensar que se trata de uma perspectiva inovadora no sentido de que o foco não se volta exclusivamente para a pronúncia, a escrita e aparatos verbais de ensino e aprendizagem. Com isso, as habilidades comunicativas partem de um conteúdo extralinguístico que não é hierarquizado em relação ao linguístico, mas é incorporado como parte das instâncias de ensino.

Bakhtin (2006) valorizava a ideia de que a linguagem é uma atividade social e interativa que ocorre em contextos diversos. Assim, corroboramos com a ideia de que os alunos podem se beneficiar da multimodalidade na comunicação, ou seja, da incorporação de expressões faciais, gestos, imagens e contexto real para apoiar a compreensão. Para Bakhtin (2006), a comunicação envolve não apenas palavras, mas também ações e gestos que contribuem para a compreensão mútua.

Entretanto, apesar dos aspectos positivos na ideia de apoiar a compreensão por meio da multimodalidade e da clareza na comunicação destacados, ressaltamos a importância de manter a autenticidade e a diversidade na interação linguística. Nesse sentido, nos preocupamos com a possibilidade de que a ênfase na clareza e na estruturação possa levar à padronização excessiva da linguagem, limitando a diversidade e a riqueza da comunicação.

Os estudantes adquirem um “repertório de palavras e frases que se referem a informações pessoais (simples) e situações específicas” (CEFR A1). Eles podem “compreender e usar expressões familiares e frases muito básicas [...] destinadas à satisfação de necessidades concretas” (CEFR A1). Além do vocabulário adquirido individualmente e do suporte da palavra falada, eles usam meios extralinguísticos, como expressões faciais, gestos e outros meios de visualização. Você pratica padrões de entonação a fim de adquirir uma pronúncia compreensível (Baden-Württemberg, 2020, p. 11, tradução nossa).

No trecho acima, quando se fala em repertório, se está situando a aprendizagem em um nível individual, pois o repertório advém da relação com a língua em relação a estágios anteriores de aprendizado da língua. A presença de estágios diferentes para cada indivíduo é que permite falar em repertório, pois as habilidades comunicativas estão, dessa forma, associadas a um *modus operandi* gradual de assimilação não apenas do aprendizado da pronúncia ou da escrita, mas de situações linguisticamente relevantes, passíveis de serem vivenciadas pelos discentes.

Além disso, pode ser notado o uso da expressão “situações específicas”, porque não se trata de uma generalização asséptica e aleatória de imersão da língua em enunciados artificiais. Além

de situações específicas, é mencionada a existência de “situações concretas”, e isso alude ao direcionamento do tipo de habilidades comunicativas que emergem dessa perspectiva: não se trata de decorar regras e frases pré-estabelecidas.

A entonação e os recursos extralinguísticos têm aparição novamente nesse recorte, visto que se trata de um aprendizado global de aspectos da linguagem, que não pode ser reduzida a um aglomerado de enunciados verbais pré-estabelecidos em enunciados artificialmente criados para a finalidade de decoração (no sentido “decorar” e “adornar” – corresponder “corretamente” – respostas prontas). No caso das respostas prontas, advindas do ensino tradicional, não é a perspectiva defendida no documento, justamente porque este considera o extralinguístico como elemento participante dos processos de ensino e aprendizagem.

Os estudantes que estão aprendendo uma língua estrangeira estão se envolvendo em um processo de intercâmbio verbal, mesmo que esteja no nível inicial (CEFR A1). Eles usam expressões familiares e frases básicas para se comunicar e, ao fazer isso, estão participando de diálogos simples nos quais a compreensão mútua é fundamental. Para Bakhtin (2006), essas situações de comunicação são essencialmente dialógicas, ou seja, ocorre constantemente uma troca de vozes e perspectivas.

Recursos linguísticos

Os alunos são capazes de “...entender nomes familiares individuais, palavras ou frases muito simples...”. (CEFR A1). Eles lidam com a linguagem escrita de diversas maneiras. Eles podem “escrever frases e frases simples e isoladas” (CEFR A1). (Baden-Württemberg, 2020, p. 13, tradução nossa).

Os estudantes “têm um suprimento elementar de palavras e frases individuais que se referem a situações concretas específicas” (CEFR A1). É possível detectar diferenças na entonação e articulação da língua-alvo. Eles podem pronunciar palavras e estruturas familiares de forma inteligível, considerando a interferência na primeira língua. (Baden-Württemberg, 2020, p. 14 - tradução nossa).

No que diz respeito aos recursos linguísticos, o documento menciona que os alunos já “lidam com a linguagem escrita de diversas maneiras”. Isso significa que a mobilização de recursos linguísticos deve considerar uma abordagem que situe o conhecimento prévio do aluno e associações com situações comunicativas que lhe são familiares. Tal perspectiva diz muito a respeito de como a linguagem é pensada como forma de interação social. Lidar com a linguagem escrita difere de somente aprender o código escrito por meio da memorização e decodificação de palavras e verbetes pré-estabelecidos.

O âmbito da aprendizagem é gradual, pois se apregoa que os alunos inicialmente podem redigir frases simples e isoladas, ainda que antes se tenha falado em lidar com a linguagem escrita de diversas formas. Isso quer dizer que o ensino da língua estrangeira pode passar por estágios desde que não se reduza a respostas de enunciados aleatórios e prontos. Assim, se a redação de frases “simples e isoladas” pode ter aparição, ela não é a finalidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tal hipótese é corroborada na citação posterior, visto que há um suprimento elementar de palavras e frases individuais existentes no repertório dos estudantes. Ademais, a utilização desses recursos não ocorre aleatoriamente, pois se trata de se referir a “situações concretas específicas”. Logo, o ensino não deve ocorrer por meio da simples reprodução ao dever haver,

inclusive a percepção das relações com a língua materna. Ao mencionar as situações concretas específicas, se vai especificar ainda mais: “considerando a interferência na primeira língua”. Então, a aprendizagem significativa será moldada a partir de um modo de observar os fatos de linguagem em relação ao que já é familiar em situações concretas e efetivas de uso da linguagem.

Do ponto de vista da teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2006), poderíamos questionar se a abordagem descrita está centrada na interação social e na compreensão mútua, bem como se proporciona oportunidades para a expressão pessoal e se promove a conscientização sobre as complexidades da linguagem e da cultura. A perspectiva bakhtiniana enfatiza a importância de uma aprendizagem de línguas que seja autêntica, contextualizada e enriquecedora.

A descrição do nível de proficiência (CEFR A1) menciona que os alunos conseguem entender nomes familiares, palavras ou frases muito simples e que escrevem frases simples e isoladas. Do ponto de vista de Bakhtin (2006), entendemos que isso levanta a questão de se a ênfase na aprendizagem se concentra na comunicação em níveis elementares, deixando de lado a complexidade e a riqueza da linguagem como meio de expressão e compreensão mais profundas.

Ademais, a capacidade dos alunos de lidar com a linguagem escrita e de entender a entonação e a articulação da língua-alvo é mencionada. No entanto, pode-se questionar se os alunos estão tendo oportunidades suficientes para se envolver em diálogos e interações reais que vão além de frases simples e palavras familiares. O mesmo ocorre quando analisamos a observação de que os alunos podem pronunciar palavras e estruturas familiares, considerando a interferência da primeira língua, o que levanta

a questão da consciência intercultural e da necessidade dos alunos compreenderem como sua língua materna influencia sua aprendizagem da língua estrangeira. Em uma perspectiva dialógica reconhecemos a importância dos alunos reconhecerem e explorarem as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas (Bakhtin, 2006).

Competências culturais

Os estudantes lidam com o mundo da língua-alvo e desenvolvem abertura e tolerância para a língua, as pessoas e as diferentes culturas da língua-alvo. As diferentes culturas estão relacionadas umas com as outras. As primeiras línguas das crianças são de particular importância, por exemplo, através da inclusão de vocabulário ou conhecimento sociocultural. (Baden-Wurtemberg, 2020, p. 16, tradução nossa).

Quando se fala do aprendizado da língua, não se está reduzindo esta a um aglomerado de frases. Isso é imprescindível para que se possa destacar o aspecto cultural do ensino de línguas, sobretudo no que diz respeito à língua estrangeira, pois aprender uma língua é adentrar nos aspectos da cultura dos falantes de determinado idioma.

Essa constatação é importante, uma vez que, sob esta perspectiva, torna-se mister adquirir competências culturais. As competências culturais, então, dizem respeito a um modo de se situar no mundo em relação ao outro, por meio da tolerância “para a língua, as pessoas e as diferentes culturas da língua-alvo”. Não é à toa que é mencionado no trecho o conhecimento sociocultural da criança em estágio de aprendizagem de línguas. Isso porque não se desconsidera a primeira língua ou a língua

materna, mas se busca o estabelecimento de relações. Se antes se falou em situações específicas e concretas, aqui se está referindo a uma abertura para a diferença e o reconhecimento da relação indissociável entre diferentes culturas. Esse aprendizado também advém dos estudos da linguagem do outro.

A partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2006), podemos ainda analisar o cenário de aprendizagem de línguas estrangeiras através do diálogo intercultural. A ênfase na abertura e tolerância para a língua, as pessoas e as diferentes culturas da língua-alvo está em consonância com a visão de Bakhtin (2006) sobre o diálogo intercultural. Para o autor, a linguagem é intrinsecamente ligada à cultura, e as culturas se expressam por meio da linguagem. O aprendizado de uma língua estrangeira envolve a exploração e a compreensão de diferentes perspectivas culturais. Portanto, entendemos que essa abordagem apoia a promoção do diálogo intercultural (Bakhtin, 2006).

Além disso, a ideia de que as diferentes culturas estão relacionadas umas com as outras também se alinha com a visão de Bakhtin (2006) sobre o plurilinguismo e a influência mútua entre línguas e culturas. Para o autor, as culturas não são entidades isoladas, mas estão em constante diálogo umas com as outras. Isso significa que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas adquirir habilidades linguísticas, mas também compreender como as culturas estão interconectadas e influenciam umas às outras.

Ainda conforme Bakhtin (2006), entendemos que essa aprendizagem deve ainda valorizar a inclusão do vocabulário e do conhecimento sociocultural das línguas maternas (L1) das crianças. Para o autor, as primeiras línguas são a base a partir da qual a linguagem e a compreensão se desenvolvem.

Integrar elementos das línguas maternas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem reconhece a influência e a riqueza das experiências linguísticas e culturais prévias dos alunos.

A partir da leitura do texto “*Education plan for the ground school*”, podemos assimilar que, ao contrário dos Anos Iniciais do Brasil, a etapa primária, conforme definido pelo governo alemão, se refere aos quatro primeiros anos de ensino básico, e assim, responderia pelo final do 4º ano do Ensino Fundamental I brasileiro. Outro aspecto abordado é que nos 1ºs e 2ºs anos não é obrigatório o ensino da língua estrangeira, podendo as instituições de ensino diluir as competências e habilidades esperadas até o 4º ano em 4 anos, ou apenas utilizá-las nos dois anos finais no ensino primário (o terceiro e o quarto anos). Assim, podemos ainda depreender que a meta a ser atingida, ainda que plenamente possível, mostra-se ousada.

Nesse sentido, Libâneo (2006) explica que a formação do professor é formada por duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática. Essa segunda, inclui a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional, além de outras áreas. Para o autor, a didática é uma mediação entre pressupostos teórico-científicos oriundos da relação entre educação escolar e prática docente (Libâneo, 2006). Compreendendo, então, a didática como esse link entre a teoria e a prática docente, nos debruçamos sobre as orientações do documento para compreender qual a compreensão a respeito do tema, e o documento explicita que:

O ensino precoce de línguas estrangeiras se baseia em princípios específicos da escola primária. Além dos princípios acima mencionados de clareza, monolinguismo e a ligação entre orientação de conteúdo e linguagem, isto inclui adequação à idade, orientação à

ação, orientação à experiência e ao jogo, referência ao mundo ao seu redor e uma abordagem holística (Baden-Wurttemberg, 2020, p. 7, tradução nossa).

Podemos observar, nesse sentido, que a orientação aponta três elementos essenciais: a clareza, o monolinguismo e a contextualização do conteúdo e da linguagem.

O princípio da clareza abordado pelo documento explicita que as instruções dadas requerem do docente adequar-se quanto a linguagem e conteúdo para os estudantes poderem efetivamente compreendê-los. Para isso, o docente deve adequar as informações e tornar toda explicação clara, para os estudantes serem capazes de compreender não apenas os conteúdos, mas também os objetivos de cada processo de ensino e aprendizagem.

Bakhtin (2006) valorizava a diversidade linguística e reconhecia a influência de várias línguas nas interações sociais e culturais. A ênfase no “princípio do monolinguismo” poderia ser vista como uma simplificação excessiva, pois ignora a riqueza e a complexidade da diversidade linguística. Para Bakhtin (2006), a aprendizagem de línguas estrangeiras não deve ser vista como uma substituição completa da língua materna, mas como um processo que ocorre em diálogo com a língua materna, enriquecendo ambas. Assim, o segundo princípio, o monolinguismo, diz respeito não à primeira língua — a língua materna —, mas à segunda língua. Se o objetivo da aprendizagem é aprender o idioma através do uso deste, o documento orienta que todo o processo educativo — explicações, cumprimentos, avisos, atividades etc. — deve ocorrer na língua alvo. Essa abordagem nitidamente se aproxima da proposta do CLIL (*Content and language integrated learning*), utilizado pela União Europeia. Souza (2019, p. 48) explica que o “[...] CLIL

pressupõe o uso de uma língua diferente da L1 do aprendiz como meio de instrução. Isso quer dizer que, quando CLIL é aplicado, a aula deve abranger não só o ensino da L2, como também o de conteúdo de outros componentes curriculares”.

Neste sentido, podemos observar que o CLIL ainda se relaciona com o terceiro princípio apontado, que diz respeito à contextualização do conteúdo e da linguagem. A contextualização do conteúdo é um tópico importante para os estudantes, ao relacionar o conteúdo ao seu modo de vida e ao seu próprio contexto. O conteúdo e a linguagem apropriados à idade também são elementos que o transformam – o conteúdo – em algo interessante, uma vez que se trata de algo com o qual os estudantes podem se relacionar.

Entre as competências relacionadas ao processo de aprendizagem, o documento destaca, ainda, mais duas categorias: as competências e estratégias relacionadas à aprendizagem de uma língua, e as competências comunicativas. A respeito das estratégias e das competências de aprendizagem da língua, o documento aponta que

os estudantes desenvolvem habilidades linguísticas. Eles utilizam estratégias “para mobilizar e utilizar seus próprios recursos equilibradamente” (CEFR, 2001, p.62). Constroem-se comunicativas para compreender as afirmações e informações da língua-alvo apoiadas situacionalmente. As estruturas linguísticas recorrentes são reconhecidas e adotadas. Elas aprendem cada vez mais a observar e documentar suas habilidades linguísticas. Eles usam técnicas familiares de aprendizagem e trabalho (Baden-Wurtemberg, 2020, p. 9 - tradução nossa).

Todos os falantes de uma segunda língua, independentemente da idade, já adquiriram pelo menos uma língua. Este

conhecimento prévio pode ser uma vantagem, no sentido de que eles têm uma ideia de como as línguas funcionam. Por outro lado, o conhecimento de outras línguas pode levar os aprendizes a supor incorretamente sobre como a segunda língua funciona, e isto pode resultar em erros que os aprendizes da primeira língua não cometeriam.

Ademais, por um lado, a maturidade cognitiva e a consciência metalinguística permitem aos aprendizes mais velhos resolver problemas e envolver-se em discussões sobre a língua. Por outro, pode-se mencionar que o uso dessas habilidades cognitivas pode interferir na aquisição da linguagem. Isso porque, além de possíveis diferenças cognitivas, existem também diferenças de atitude e diferenças culturais entre crianças e adultos. Isso porque a maioria das crianças aprendizes está disposta a tentar usar a língua mesmo quando sua proficiência é bastante limitada. Soma-se a isso que muitos adultos e adolescentes acham estressante quando são incapazes de se expressar clara e corretamente (Lightbown; Spada, 2013).

Em vista de existirem, na aquisição da segunda língua, sequências de desenvolvimento sistemáticas e previsíveis como na aquisição da primeira língua, é importante enfatizar que as etapas de desenvolvimento não são como salas fechadas. Ao examinar uma amostra de idioma de um aprendiz individual, não se deve esperar encontrar comportamentos de apenas um estágio. Pelo contrário, em um determinado momento, os aprendizes podem usar frases típicas de várias etapas diferentes. Desse modo, é melhor pensar em uma etapa como sendo caracterizada pelo surgimento e frequência crescente de novas formas em vez do desaparecimento completo das primeiras. Ademais, mesmo quando um estágio mais avançado chega a dominar a fala de

um aprendiz, condições de estresse ou de complexidade em uma interação comunicativa podem fazer com que o aprendiz volte para um estágio anterior. Além disso, os aprendizes não parecem assumir que podem simplesmente transferir as estruturas de sua primeira língua para a segunda. Ao contrário, eles atingem um estágio de desenvolvimento no qual percebem uma “semelhança crucial” entre sua primeira língua e sua interlíngua, podendo generalizar seu padrão de primeira língua e acabar cometendo erros que os falantes de outras línguas são menos propensos a cometer (Lightbown; Spada, 2013).

Entendemos também que na perspectiva da aquisição da segunda língua em um contexto de ensino bilíngue existem outros aspectos a serem pensados: “a Educação Bilíngue deve ter também como um de seus com objetivos centrais viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sobre bases culturais distintas e, por vezes, conflitante”. (Megale, 2019, p. 23). A perspectiva bakhtiniana enfatiza a importância da interação social, da compreensão das diferentes vozes culturais e da expressão criativa na aprendizagem de línguas (Bakhtin, 2006). Uma análise crítica do documento nos faz refletir sobre como esses princípios estão sendo aplicados na prática e se estão promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da linguagem e da cultura. A ideia de que os estudantes desenvolvem habilidades linguísticas e utilizam estratégias para mobilizar seus recursos é consistente com a visão de Bakhtin (2006) de que a linguagem é uma ferramenta para a comunicação e a expressão. No entanto, nossa análise levanta a questão de como essas habilidades linguísticas estão sendo desenvolvidas. Para Bakhtin (2006) fica clara a importância do contexto social e da interação para o desenvolvimento das

habilidades linguísticas. Portanto, é importante considerar se os estudantes têm oportunidades de interação autêntica em situações reais de comunicação.

A menção de que os estudantes se constroem em relações comunicativas para compreender afirmações e informações da língua-alvo apoiadas situacionalmente é consistente com a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem é contextual e situacional. No entanto, também enfatizamos a importância de reconhecer a diversidade de vozes e perspectivas presentes nas situações de comunicação. Afinal, nos questionamos: os estudantes estão sendo efetivamente expostos a diferentes vozes e perspectivas culturais na língua-alvo?

A respeito das competências comunicativas, podemos observar, na citação abaixo, que o texto aborda as quatro habilidades: compreensão auditiva, leitura, escrita e fala. Para isso, novamente o documento ressalta que o ensino da L2 deve ocorrer de forma monolíngue, para a aprendizagem ocorrer **na e da** língua alvo.

Os alunos desenvolvem habilidades de compreensão oral/escuta, fala, leitura, compreensão e escrita. Cada vez mais é possível acompanhar situações de ensino monolíngue. Eles utilizam auxílios contextuais como expressões faciais, gestos e visualização mediante imagens e realizações. A ênfase em palavras-chave, repetições frequentes e pausas na fala são outros elementos de apoio na compreensão da língua estrangeira. Os estudantes podem iniciar conversas na língua estrangeira e desenvolver estratégias para reagir verbalmente e não verbalmente a perguntas e respostas (Baden-Württemberg, 2020, p. 9 - tradução nossa).

A questão dos auxílios contextuais remete à alusão de que se considera a linguagem como forma de interação social.

Assim, a maioria das crianças equipara aprender uma L2 com aprender a falar e, como a maioria vem para a sala de aula de língua estrangeira com um bom domínio de sua L1 e aprendê-la parece ser relativamente fácil e sem esforço, elas esperam que seja o mesmo com a língua estrangeira. Para isso, é importante que as crianças saiam das primeiras aulas com um pouco de inglês para “levar” (Brewster, 2002). Portanto, é importante iniciar ensinando às crianças vocabulário para conceitos básicos, como números, cores e assim por diante, que podem fornecer a base para atividades subsequentes.

A referência às “situações de ensino monolíngue” merece uma análise crítica sob a perspectiva bakhtiniana, uma vez que esta abordagem se pauta no reconhecimento do multilinguismo e da riqueza da diversidade linguística. Dessa forma, a ênfase no ensino monolíngue poderia ser interpretada como restritiva no que diz respeito à exposição dos alunos a uma gama mais ampla de vozes e perspectivas linguísticas (Bakhtin, 2006).

Outro aspecto que deve ser abordado é a aprendizagem estereotipada. Brewster, Ellis e Girardi (2002) explicam que nos estágios iniciais de aprendizagem, não se pode esperar muita fala espontânea dos alunos. Isso porque muito da L2 que eles aprenderão a produzir nos estágios iniciais será uma linguagem formulada, linguagem esta produzida como pedaços inteiros em vez de ser reunida palavra por palavra. Frequentemente, tal instância consiste em rotinas ou padrões que as crianças memorizam e que permitem que elas se comuniquem com um mínimo de competência linguística. Como esse tipo de linguagem é repetido regularmente, as crianças aprendem rapidamente e têm a impressão de que podem falar muito.

A partir da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2006), destacamos a importância da interação social na aprendizagem da língua estrangeira. O documento analisado menciona que os alunos desenvolvem habilidades de compreensão oral, fala, leitura e escrita, o que sugere uma abordagem comunicativa que valoriza a interação verbal entre os estudantes e/ou com o professor. A ênfase em conversas na língua estrangeira e em estratégias de reação verbal e não verbal também se encaixa nessa perspectiva dialógica.

Nesse sentido, entendemos que a teoria de Bakhtin (2006) defende a ideia de que a linguagem é caracterizada pela heterogeneidade e pela coexistência de diferentes vozes. Além disso, as diferentes expressões linguísticas estão intrinsecamente ligadas ao contexto em que são usadas. Portanto, questionamos como os “auxílios contextuais” mencionados no texto (expressões faciais, gestos, visualização de imagens) desempenham um papel crucial na compreensão e aprendizado da língua estrangeira. Isso também nos leva a debater como o contexto social e cultural escolar pode afetar a comunicação. Dentro do contexto alemão, compreendemos que a riqueza cultural e a diversidade dos estados podem influenciar em aspectos sociais e culturais, bem como as diferentes legislações estaduais que regem o ensino na Alemanha.

A importância de desenvolver essa competência comunicativa desde o início vai além do desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes ao refletirem uma forma de estímulo para o processo de aprendizagem, uma vez que “[...] é fundamental o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania ativa” (Liberali, 2019, p. 37).

Considerações finais

Quando se fala do aprendizado da língua, não se está reduzindo esta a um aglomerado de frases. O documento intitulado “*Education plan for the ground school*”, que se baseia no Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, parte da constatação de que é preciso um conjunto de habilidades e competências a ser adquiridas e/ou aperfeiçoadas para poder ocorrer um aprendizado significativo. Então, se impele a observar os fatos de linguagem, se instaura uma perspectiva distanciada do ensino tradicional ao considerar o repertório dos estudantes sem que, para isso, a aprendizagem se reduza a um amontado de ações de repetição e assimilação de enunciados pré-estabelecidos.

Assim, espera-se que o estudante de Ensino Fundamental I, segundo o referido documento, possa compreender e utilizar expressões da língua estrangeira em situações efetivas e concretas de uso da língua. O presente artigo, então, propõe uma reflexão crítica sobre a abordagem do ensino bilíngue, particularmente em relação ao uso de recursos extralinguísticos e à ênfase nas habilidades comunicativas em níveis iniciais de proficiência (CEFR A1). Dessa forma, observamos que o documento considera três itens: habilidades comunicativas, recursos linguísticos e competências culturais. No entanto, apesar de haver direcionamentos, conclui-se que o referido documento deixa em aberto possibilidades de conteúdo e de metodologia, assinalando apenas a importância de traçar metas para alcançar o aprendizado efetivo das competências e habilidades pelos estudantes.

A abordagem ao ensino bilíngue é discutida e organizada em forma de diretriz de maneira inovadora, destacando a importância de considerar recursos extralinguísticos, como gestos, expressões faciais e entonação, na comunicação. Isso levanta a questão de como essa abordagem se diferencia das abordagens tradicionais que se concentram exclusivamente na pronúncia e na escrita.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, o estudo apresentado traz várias contribuições importantes para a compreensão do ensino de línguas estrangeiras, particularmente no contexto do Ensino Fundamental I. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de manter a autenticidade e a diversidade na interação linguística, mesmo ao ensinar habilidades comunicativas. Isso sugere a necessidade de se investigar como equilibrar a estruturação da linguagem com a promoção da diversidade linguística e cultural em salas de aula bilíngues.

Primeiramente destacamos que o presente artigo reconhece a complexidade da linguagem, indo além de simplesmente considerá-la como um aglomerado de frases. Isso está em linha com a perspectiva dialógica bakhtiniana, que enfatiza a natureza multifacetada e dinâmica da linguagem como uma ferramenta de comunicação e expressão (Bakhtin, 2006).

A presente análise do documento também sugere uma abordagem distanciada do ensino tradicional, que muitas vezes se concentra na repetição e na assimilação de enunciados predefinidos. Essa abordagem é consistente com a visão de Bakhtin (2006) de que o diálogo e a interação social desempenham um papel fundamental na aprendizagem da linguagem. Essa perspectiva defendida ao longo do documento também leva em consideração o repertório dos estudantes.

O documento enfatiza a importância de considerar a bagagem dos estudantes, ou seja, suas experiências linguísticas e culturais prévias. Nesse sentido, observamos a necessidade de adquirir habilidades e competências para um aprendizado significativo da língua. Isso se relaciona com a perspectiva de Bakhtin (2006) de que a linguagem ganha significado na interação social e cultural, e a aprendizagem deve ser contextualizada e relevante para os estudantes.

No entanto, observamos que a análise do documento é apenas um pontapé para pesquisas que possam aprofundar o entendimento sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil e em outros locais do mundo, através de estudos documentais ou comparados. O presente artigo oferece uma base para futuras pesquisas que podem continuar a explorar e aprofundar o ensino de línguas estrangeiras, particularmente no contexto do Ensino Fundamental I. Por exemplo, a interferência da língua materna no processo de aprendizagem da segunda língua é um aspecto que merece investigação adicional, sendo que futuras pesquisas podem se concentrar em como os alunos podem ser conscientizados dessa interferência e como podem aprender a lidar com as diferenças culturais e linguísticas entre as línguas. Por outro lado, a perspectiva de uma aprendizagem autêntica, contextualizada e enriquecedora, à luz da teoria bakhtiniana, também abre espaço para investigações sobre como criar ambientes de aprendizagem que promovam a interação social, a expressão pessoal e a compreensão das complexidades da linguagem e da cultura.

Referências

BADEN-WURTTENBERG. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. *EDUCATION PLAN 2016: Education plan for the ground school*. 1 ed. Stuttgart: Cult And Classes Official Journal Of The Ministry Of Culture, Youth And Sport Baden-Württemberg, 2020. 32 p

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gall; GIRARD, Denis. Listening and speaking. In: BREWSTER, Jean; ELLIS, Gall; GIRARD, Denis. (org.). *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Longman, 2002. p. 98-109.

BRITISH COUNCIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR)*. 2023. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CECR. *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa editores, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. Nova York: Oxford University Press EUA, 2013.

MEGALE, Antonieta. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOUZA, Renata Condi de. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 43-56.

SPINASSÉ, Karen Pup. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-10, nov. 2006.