



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**FORMAR-SE PARA FORMAR: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BI/PLURILINGUE
DE ESCOLHA NA PERSPECTIVA DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA**

CYBELLE RIBEIRO DE MOURA

**Brasília/DF
2022**

CYBELLE RIBEIRO DE MOURA

**FORMAR-SE PARA FORMAR: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BI/PLURILINGUE
DE ESCOLHA NA PERSPECTIVA DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Línguas Aplicadas. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Orientadora: Prof^a Dr^a. Gladys
Quevedo-Camargo

Brasília/DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RM929f Ribeiro de Moura, Cybelle
FORMAR-SE PARA FORMAR: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BI/PLURILINGUE DE ESCOLHA NA PERSPECTIVA DE UMA
COORDENADORA PEDAGÓGICA / Cybelle Ribeiro de Moura;
orientador Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo. --
Brasília, 2022.
122 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2022.

1. bi/plurilinguismo. 2. educação bi/plurilíngue. 3.
programas bilíngues. 4. formação de professores. 5. saberes
docentes. I. Plens de Quevedo Pereira de Camargo, Gladys ,
orient. II. Título.

CYBELLE RIBEIRO DE MOURA

**FORMAR-SE PARA FORMAR: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BI/PLURILINGUE
DE ESCOLHA NA PERSPECTIVA DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Línguas Aplicadas. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizizes de Línguas

Dissertação defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2022.

Banca examinadora formada pelas professoras

Profª Drª. Gladys Quevedo-Camargo - Presidente
Universidade de Brasília

Profª Drª. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª. Sandra Regina Buttros Gattolin
Universidade Federal de São Carlos

Profª Drª. Claudia J. Kawachi Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

À minha saudosa avó-mãe Célia, pelo amor incondicional.

Às minhas filhas, Maria Luíza, Marcela, Lara e Isabela pelas pequenas alegrias diárias e por me motivarem a ser um ser humano melhor.

Ao Marcelo pela parceria, pelo incentivo, pelo carinho e paciência durante o percurso acadêmico.

À minha colega de trabalho Sheila Couto Caixeta, que me incentivou e apoiou nos primeiros passos para meu ingresso neste curso de pós-graduação.

À minha querida Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, por ter me aceito como aluna especial, em um momento no qual eu me encontrava meio perdida, meio achada e por sua atuação como minha orientadora, sempre muito disponível, profissional e ética. Você foi a rabiola que me colocava no rumo e eu a pipa, querendo seguir o vento. Obrigada por me conduzir e ser tão compreensiva com as minhas limitações. Uma honra ter sido sua orientanda. Sou-lhe muito grata por esta conquista.

As Profas. Claudia J. Kawachi Furlan e Sandra Regina Buttros Gattolin, por suas contribuições em minha banca de qualificação.

As Profas. Juliana Reichert Assunção Tonelli e Sandra Regina Buttros Gattolin, pela honra e pelo prazer de tê-las como membros da banca.

À Profa. Claudia J. Kawachi Furlan, por se predispor a participar como suplente da banca examinadora.

Aos colegas de jornada acadêmica, pela aprendizagem compartilhada.

Aos meus queridos colegas de trabalho pela confiança e inspiração.

Às minhas amigas e aos meus amigos, pelas palavras de encorajamento.

A todos, muito obrigada.

“Antes de ser um excelente profissional, seja um bom Ser Humano!”

Carl Jung

RESUMO

Até meados dos anos 2000, o ensino de línguas no Brasil era delegado aos Centros de Ensino de Idiomas, que supriam a ineficiência do ensino de línguas adicionais proposto dentro da educação básica, um reflexo da falta de políticas públicas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil (CHAGURI; TONELLI, 2019). Mesmo para quem pudesse pagar por esse serviço, essa realidade intensificou o senso comum de que não se aprende línguas estrangeiras nas escolas regulares e amplificou mais ainda a desigualdade social. Tal panorama vem sofrendo grandes transformações com a intensificação de propostas de ensino bilíngue, modalidade que é chamada de bilinguismo de elite (MEJÍA, 2002) ou de escolha (CAVALCANTI, 1999) e que tem como principal característica o fato de que a língua de prestígio internacional, neste caso o inglês, é um meio de instrução. Nesse cenário encontram-se a figura docente e os saberes necessários para a atuação nesse contexto. Foi com o intuito de colaborar para a formação de professores para a educação bi/plurilíngue português - inglês que iniciei a presente investigação sobre as necessidades de conhecimentos docentes e as maiores dificuldades encontradas por educadores que atuam com educação bi/plurilíngue de escolha em uma rede de escolas no Distrito Federal. Em meio ao contexto inédito imposto pela pandemia do novo coronavírus e *lockdown* no Distrito Federal, o grupo uniu-se e precisou reinventar-se, e eu, como coordenadora pedagógica, tinha como uma das minhas atribuições contribuir para a formação dessas nove professoras, sendo que suas vozes e seus lugares de fala constituíram os alicerces da presente pesquisa. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é mapear as necessidades e dificuldades das professoras que atuam em um programa bilíngue de uma rede de escolas particulares que oferece ensino bilíngue português - inglês no Distrito Federal. Adotei como base teórica para tratar sobre o fenômeno bi/plurilinguismo Baker (2006), Cavalcanti (1999), Mejía (2002), Mello (2010), além dos conceitos de repertório linguístico (BUSCH, 2012, 2015), sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007), cultura (KRAMSCH, 1998, 2001, 2013); e interculturalidade (CANDAU, 2008; MAHER, 2007). Sobre Educação bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil, baseei-me em García (2009); Hamers e Blanc (2000); Megale (2012, 2018, 2019); Mejía (2002); e Salgado *et al.* (2009). Como base para formação de professores (para a educação bi/plurilíngue), Baker (2006); Contreras (2002); Freire (1974); Megale (2012, 2018, 2019); e Schön (1983, 1992). Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso (STAKE, 2007; YIN, 2001) de natureza qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2003) e caráter interpretativista (FALTIS, 1997), sendo que foram utilizados como instrumentos para a coleta de informações: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com as nove professoras que atuavam na referida rede. As análises das entrevistas foram conduzidas por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006). Os resultados culminaram na constatação de que são muitos os desafios enfrentados pelas professoras, frutos da falta de formação inicial que as preparassem para a atuação em contexto bilíngue, além da falta de documentos norteadores que estabeleçam regras em relação à integração curricular, tempo para formação e planejamento, adoção e uso de material didático, entre outros temas. Além disso, não há clareza nos documentos oficiais sobre os saberes essenciais para a docência em contexto bilíngue, o que aponta para a necessidade urgente de políticas públicas para a Educação Bilíngue.

Palavras-chave: bi/plurilinguismo; educação bi/plurilíngue; programas bilíngues; formação de professores; saberes docentes.

ABSTRACT

Until the mid-2000s, language teaching in Brazil was delegated to Language Teaching Centers, which suppressed the inefficiency of additional language teaching proposed within basic education, a reflection of the lack of public policies for language teaching and learning foreign languages for children in Brazil (CHAGURI; TONELLI, 2019). Even for those who could pay for this service, this reality intensified the common sense that foreign languages are not learned in regular schools and further amplified social inequality. This scenario has undergone major changes with the intensification of proposals for bilingual education, a modality that is called elite bilingualism (MEJÍA, 2002) or bilingualism of choice (CAVALCANTI, 1999) and whose main characteristic is the fact that the prestigious/international language, in this case English, is a medium of instruction. In this scenario lies the figure of the teachers and the necessary knowledge to work in this context. It was with the aim of collaborating in the training of teachers for bi/plurilingual Portuguese - English education that I started the present investigation on the needs of teacher knowledge and the greatest difficulties encountered by educators who work with bi/plurilingual education of choice in a school chain in the Federal District. In the midst of the unprecedented context imposed by the pandemic of the new coronavirus and lockdown in the Federal District, the group came together and needed to reinvent itself, and I, as pedagogical coordinator, had as one of my duties to contribute to the training of these nine teachers, being that their voices and their places of speech constituted the foundations of this research. Thus, the general objective of this research is to map the needs and difficulties of teachers who work in a bilingual program of a chain of private schools that offers bilingual Portuguese - English teaching in the Federal District. I adopted Baker (2006), Cavalcanti (1999), Mejía (2002), Mello (2010), as a theoretical basis to deal with the phenomenon of bi/plurilingualism, in addition to the concepts of linguistic repertoire (BUSCH, 2012, 2015), bilingual subject (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007), culture (KRAMSCH, 1998, 2001, 2013); and interculturality (CANDAU, 2008; MAHER, 2007). On bi/multilingual education and its multiple faces in Brazil, I am based on García (2009); Hamers and Blanc (2000); Megale (2012, 2018, 2019); Mejía (2002); and Salgado et al. (2009). As a basis for teacher training (for bi/multilingual education), Baker (2006); Contreras (2002); Freire (1974); Megale (2012, 2018, 2019); and Schön (1983, 1992). As for the methodology, it is a case study (STAKE, 2007; YIN, 2001) of a qualitative nature (MARCONI; LAKATOS, 2003) and interpretative character (FALTIS, 1997), being used as instruments for the collection of information: bibliographic research, document analysis and interviews with the nine teachers who worked in that school network. The analysis of the interviews was conducted using the thematic analysis of Braun and Clarke (2006). The results culminated in the realization that there are many challenges faced by teachers, due to the lack of initial training that would prepare them to work in a bilingual context, in addition to the lack of guiding documents that establish rules in relation to curricular integration, time for training and planning, adoption and use of teaching materials, among other topics. In addition, there is no clarity in official documents about essential knowledge for teaching in a bilingual context, which points to the urgent need for public policies for Bilingual Education.

Keywords: bi/plurilingualism; bi/multilingual education; bilingual programs; teacher training; teaching knowledge.

RESUMEN

Hasta mediados de la década de 2000, la enseñanza de idiomas en Brasil fue delegada a los Centros de Enseñanza de Idiomas, lo que suprimió la ineficacia de la propuesta de enseñanza de idiomas adicionales dentro de la educación básica, un reflejo de la falta de políticas públicas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para los niños en Brasil (CHAGURI; TONELLI, 2019). Incluso para aquellos que podían pagar por este servicio, esta realidad intensificó el sentido común de que las lenguas extranjeras no se aprenden en las escuelas regulares y amplió aún más la desigualdad social. Dicho panorama viene sufriendo importantes transformaciones con la intensificación de las propuestas de educación bilingüe, modalidad que se denomina bilingüismo de élite (MEJÍA, 2002) o bilingüismo de elección (CAVALCANTI, 1999) y que tiene como característica principal el hecho de que la lengua de prestigio internacional, en este caso el inglés, sea un medio de enseñanza. En este escenario encontramos la figura docente y los conocimientos necesarios para actuar en este contexto. Fue con el propósito de colaborar con la formación de profesores para la educación bi/plurilingüe portugués - inglés que inicié la presente investigación sobre las necesidades de conocimiento de los profesores y las mayores dificultades encontradas por los educadores que trabajan con la educación bi/plurilingüe de elección en una red de escuelas del Distrito Federal. En medio del contexto inédito impuesto por la pandemia del nuevo coronavirus y el aislamiento en el Distrito Federal, el grupo se unió y necesitó reinventarse, y yo, como coordinadora pedagógica, tuve como una de mis atribuciones contribuir a la formación de estas nueve profesoras, y sus voces y sus lugares de habla constituyeron las bases de la presente investigación. Así, el objetivo general de esta investigación es mapear las necesidades y dificultades de las profesoras que trabajan en un programa bilingüe de una red de escuelas privadas que ofrece educación bilingüe portugués-inglés en el Distrito Federal. Adopté como base teórica para abordar el fenómeno del bi/plurilingüismo a Baker (2006), Cavalcanti (1999), Mejía (2002), Mello (2010), además de los conceptos de repertorio lingüístico (BUSCH, 2012, 2015), sujeto bilingüe (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007), cultura (KRAMSCH, 1998, 2001, 2013); e interculturalidad (CANDAU, 2008; MAHER, 2007). Sobre la educación bi/plurilingüe y sus múltiples caras en Brasil, me basé en García (2009); Hamers y Blanc (2000); Megale (2012, 2018, 2019); Mejía (2002); y Salgado et al. (2009). Como base para la formación de profesores (para la educación bi/plurilingüe), Baker (2006); Contreras (2002); Freire (1974); Megale (2012, 2018, 2019); y Schön (1983, 1992). En cuanto a la metodología, se trata de un estudio de caso (STAKE, 2007; YIN, 2001) de naturaleza cualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2003) y de carácter interpretativista (FALTIS, 1997), y se utilizaron como instrumentos de recolección de información: la búsqueda bibliográfica, el análisis documental y las entrevistas a las nueve profesoras que trabajaban en la referida red. El análisis de las entrevistas se realizó mediante el análisis temático de Braun y Clarke (2006). Los resultados culminaron con la constatación de que son muchos los retos a los que se enfrentan las profesoras, fruto de la falta de formación inicial que las prepare para trabajar en un contexto bilingüe, además de la falta de documentos orientativos que establezcan normas en relación con la integración curricular, el tiempo de formación y planificación, la adopción y el uso de materiales didácticos, entre otros temas. Además, no hay claridad en los documentos oficiales sobre los conocimientos esenciales para enseñar en un contexto bilingüe, lo que señala la necesidad urgente de políticas públicas para la Educación Bilingüe.

Palabras clave: bi/plurilingüismo; educación bi/plurilingüe; programas bilingües; formación de profesores; conocimientos de los profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões e tipologias de bilinguismo	21
Quadro 2 - Características da interculturalidade	28
Quadro 3 - Modelos de educação bi/plurilíngue e seus objetivos	30
Quadro 4 - Modelos e concepções docentes	36
Quadro 5 - Síntese do perfil das professoras-participantes da pesquisa	53
Quadro 6 - Documentos a serem analisados	55
Quadro 7 - Primeiro Roteiro das Entrevistas	59
Quadro 8 - Roteiro das Entrevistas	61
Quadro 9 - Estrutura de 6 etapas da análise temática de Braun e Clarke (2006)	64
Quadro 10 - Panorama da pesquisa	65
Quadro 11 - Domínios e as Dimensões da Formação de Professores	69
Quadro 12 - Módulos ofertados para qualificação docente	74
Quadro 13 - Níveis de Observação Formativa	76
Quadro 14 - Perguntas selecionadas do bloco sobre concepções	79
Quadro 15 - Perguntas do bloco visões	83
Quadro 16 - Subcategorias temáticas dentro da categoria necessidade	85
Quadro 17 - Modelo de Grade Horária	88
Quadro 18 - Subcategorias de análise dificuldades	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore baniana	19
Figura 2 - Visão tradicional de bilinguismo e visão de bilinguismo dinâmico	24
Figura 3 - Classificação dos domínios de educação bi/plurilíngue	31
Figura 4 - Modelo de Atividade CLIL	33
Figura 5 - Modelo de estrutura dos 4 Cs da abordagem CLIL	34
Figura 6 - Teoria do iceberg de Cummins	43
Figura 7 - Procedimento para categorização das informações da pesquisa	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AT	<i>Análise de Temática</i>
BICS	<i>Basic Interpersonal and Communicative Skills</i>
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALP	<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
IES	Instituições de Ensino Superior
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Compreendendo o fenômeno do bi/plurilinguismo	20
1.1.1 Sujeito bilíngue, repertório linguístico e bi/plurilinguismo	20
1.1.2 Cultura, multiculturalismo e interculturalidade	26
1.2 Educação bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil	29
1.2.1 Modelos e dimensões da educação bi/plurilíngue	29
1.2.2 CLIL – o ensino integrado entre língua e conteúdo	32
1.3 Formação de professores para a educação bi/plurilíngue	36
1.3.1 Formação crítica e reflexiva de professores	35
1.3.2 Educação linguística crítica	40
1.3.3 CLIL e a formação de professores	41
1.3.4 Documentos oficiais e formação de professores	44
1.3.4.1 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bi/plurilíngue</i>	45
1.3.4.2 <i>BNC-Formação</i>	46
1.4 Síntese do Capítulo	47
2 TRILHA METODOLÓGICA	49
2.1 Da natureza da pesquisa	49
2.2 Contexto da pesquisa	51
2.3 As professoras participantes	53
2.4 A coleta de informações	54
2.4.1 <i>Pesquisa Bibliográfica</i>	54
2.4.2 <i>Análise Documental</i>	55
2.4.3 <i>Entrevista</i>	56
2.4.3.1 <i>A Entrevista Semiestruturada</i>	58
2.5 A análise das informações: A análise temática	63
2.6 Criando categorias de análise	65
2.7 Síntese do capítulo metodológico	66
3 ANÁLISE DOCUMENTAL – O QUE DISPÕEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	68
3.1 Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	68

3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bi/plurilíngue	71
3.3	Manual do Programa Bilíngue	73
3.3.1	<i>Formação Continuada</i>	73
3.3.2	<i>Observação Formativa</i>	75
4	CAPÍTULO DE ANÁLISE :AS VOZES DAS PROFESSORAS	78
4.1	Justificativa para a escolha dos termos	79
4.1.1	<i>Concepções das professoras</i>	79
4.1.2	<i>Visões das professoras</i>	83
4.1.3	<i>Necessidades – “Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?”</i>	86
4.1.4	<i>Dificuldades - No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho.</i>	92
4.1.5	<i>Ecos da Pandemia</i>	98
4.2	Síntese do capítulo de análise das entrevistas	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS – “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”	103
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	
	ANEXO A - A AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE Mestrado	121
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122

INTRODUÇÃO

Era uma vez, em 1987, uma garotinha de 7 anos que era fã da Madonna e do Michael Jackson. A menina era brasileira, falava português, e seu sonho era entender as letras das músicas de seus ídolos. Vendo o entusiasmo da netinha com aqueles artistas internacionais, a avó resolveu matriculá-la em um curso de inglês, afinal, segundo a avó, “ninguém aprende a falar inglês na escola”. O sonho da avó era ver a neta tornar-se doutora: podia ser advogada ou médica, menos professora. Certeza mesmo, a avó só tinha uma: ao pagar um curso de inglês para a sua netinha, estava dando a ela mais chances de ser bem-sucedida no mercado de trabalho. Saudosa vovó Célia, estudou até a 5ª série, mulher guerreira e destemida, iniciou sua carreira como manicure e aposentou-se como funcionária pública federal, a muito custo e sacrifício. Sabia o valor que uma boa educação tinha, sabia que o inglês poderia fazer diferença na vida de sua netinha, e tinha razão. Graças ao inglês e a outras circunstâncias, tornei-me professora (essa parte ela não gostou muito) e hoje atuo na coordenação de segmento de uma escola bilíngue de referência na Capital Federal. Parece que vovó tinha razão.

O relato descrito acima poderia ser a realidade de qualquer criança ou adolescente, que pudesse pagar por um curso de idiomas, até meados dos anos 2000. Na atualidade, com o acirramento da globalização, o uso de tecnologias e a hiperconectividade, presenciam-se grandes transformações do panorama social, cultural e linguístico mundial e, como consequência, observa-se o fortalecimento do ensino de línguas adicionais. Línguas ou modos de falar são formas de capital simbólico: social, econômico, cultural, entre outros, que estão desigualmente distribuídos na sociedade (BOURDIEU, 1979). Língua é um construto que pode ser entendido de formas variadas, dependendo do referencial teórico ao qual alguém se alia. Segundo Bourdieu, línguas podem ter alto ou baixo valor no mercado linguístico, o que seria entender que as línguas não são simplesmente códigos, são possibilidades de atuação no mundo atreladas às relações de poder. Hierarquicamente, o inglês tem lugar privilegiado; sua expansão é marcada de várias formas, na indústria do entretenimento, na mídia e no poderio econômico. O Brasil é um país multilíngue, embora em alguns momentos de sua história esse aspecto tenha sido minimizado (CAVALCANTI; MAHER, 2018), e constituído por povos de origens diversas. Mudanças significativas vêm acontecendo no contexto do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas no Brasil e, dentro dessa perspectiva, é notório o crescimento de soluções bilíngues de línguas de prestígio, principalmente o inglês. Na

contramão do evidente crescimento das escolas bilíngues, poucas pesquisas¹ foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no país (MEGALE, 2019).

Vários problemas envolvem a educação bi/plurilíngue no Brasil, destaco aqui: seu caráter elitista e excludente, a recente legislação das Diretrizes para a educação bi/plurilíngue (BRASIL, 2020), parecer que até a conclusão deste trabalho não havia sido homologado e que a normatiza, causando controvérsias em diversos temas².

Além disso, importante problematizar o fato de que, apesar de ser uma realidade, a oferta da disciplina de língua inglesa na educação infantil e anos iniciais ser facultativa no Brasil (BRASIL, 1996) e por tal motivo não haver regulamentação desse ensino e de diretrizes oficiais que orientem o fazer docente e a formação de professores para atuação nesse contexto (ROCHA, 2006, 2007, entre outros). Sendo que, olhar e discutir tal formação é o tema central desta pesquisa.

Com a crescente demanda por ensino bilíngue, a formação de professores é uma questão que se torna central, tendo em vista que parece não haver consenso no que diz respeito aos saberes básicos essenciais para a atuação profissional nesse contexto.

Durante a implementação do programa no qual eu trabalhava, conforme fui me aproximando do grupo de professoras, pude observá-las na realização de suas atividades e me perguntava constantemente sobre como contribuiria para que exercessem suas funções da melhor maneira possível em meio a uma inédita calamidade mundial, a pandemia imposta pelo Coronavírus. Foram meses de angústia e incertezas, nos quais criamos vínculos e nos apoiamos incondicionalmente.

A escolha do termo bilíngue, que será utilizado doravante, se dá devido ao contexto de pesquisa, já que o programa bilíngue da rede de escolas particulares em questão oferece ensino bilíngue português - inglês. Destaco, entretanto, que há muita confusão no uso dos termos bilíngue, plurilíngue e multilíngue, sendo que em 2017, García, em convenção na Universidade Hildesheim, evidenciou a diferença entre uma perspectiva multilíngue e uma plurilíngue.

Na perspectiva multilíngue, a língua é vista a partir de seu viés social, podendo haver a hierarquização das línguas; já na perspectiva plurilíngue, o foco é a língua, tendo como base o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), voltado para a proficiência.

¹ Mapeamento do grupo de estudos Felice com pesquisas sobre bilinguismo no Brasil nos últimos 20 anos. <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/bilinguismo/>

² Para conhecer mais sobre o viés controverso do documento, acesse [Sugestões - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue](#)

Cabe ainda salientar que no Brasil há confusão no uso da expressão bilíngue, pois o termo foi utilizado inicialmente na década de 80 em contexto de línguas de sinais para a população surda³.

Com base no que foi exposto e tendo como cenário uma rede de escolas privadas do Distrito Federal que ofertava um programa bilíngue português-inglês, no qual eu atuava como coordenadora pedagógica, esta pesquisa tem como objetivo: **Criar espaços de fala para as professoras que atuavam em um programa bilíngue (português – inglês) para que se expressassem sobre a sua própria formação docente e suas experiências nesse contexto, mapeando suas necessidades e dificuldades.**

Para iniciar a investigação, parto do princípio de que existem conhecimentos que são essenciais ao exercício da docência em escolas bilíngues, utilizando como referência a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), as Diretrizes para a educação bi/plurilíngue (BRASIL, 2020), pesquisa bibliográfica e a base teórica sobre formação de professores para a educação bi/plurilíngue e professores reflexivos e críticos. Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) identificar na literatura os saberes e competências relevantes para a formação de professores atuantes na educação bi/plurilíngue; 2) identificar as exigências postas pelos documentos norteadores com relação à formação de professores atuantes na educação bi/plurilíngue; e 3) por meio de entrevista semiestruturada, coletar as visões (necessidades e dificuldades) das professoras participantes sobre seu trabalho no contexto bilíngue.

A pergunta geral de pesquisa é: **Quais as necessidades e dificuldades de professoras que atuam em um programa bilíngue de uma rede de escolas particulares que oferece ensino bilíngue português - inglês no Distrito Federal.**

No próximo capítulo – Fundamentação teórica, apresento de forma mais detalhada o arcabouço teórico em que me baseio para sustentar as reflexões e as análises. Adoto, como base teórica para tratar sobre o fenômeno bi/plurilinguismo, Baker (2006); Cavalcanti (1999); Mejía (2002); Mello (2010); além dos conceitos de repertório linguístico (BUSCH, 2012, 2015), sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007), cultura (KRAMSCH, 1998, 2001, 2013) e interculturalidade (CANDAU, 2008; MAHER, 2007). Abordo também a Educação bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil, com base em García (2009, 2015); Hamers e

³ A educação bilíngüe de surdos no Brasil está amparada pela Lei e é recomendada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), como sendo uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas Línguas reconhecidas pelo País, Língua Portuguesa e LIBRAS, necessárias para a inclusão social efetiva desses sujeitos. <https://adaptareincluir.blogs.sapo.pt/9824.html#:~:text=O%20Bilinguismo%2C%20como%20proposta%20para%20qual%20o%20surdo%20pertence>. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Blanc (2000); Megale (2012, 2018, 2019); Meríja (2002); e Salgado *et al.* (2009). Como base para formação de professores (para a educação bi/plurilíngue), recorro a Baker (2006); Contreras (2002); Freire (1974); Megale (2012, 2018, 2019); e Schön (1983, 1992).

Quanto à Metodologia, que será detalhada no terceiro capítulo, trata-se de um estudo de caso (STAKE, 2007; YIN, 2001), de natureza qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2003), de caráter interpretativista (FALTIS, 1997). Foram utilizados como instrumentos para a coleta de informações: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com as nove professoras que atuavam na referida rede.

No quarto capítulo “Afinal, o que dizem os documentos?”, tratarei sobre os documentos oficiais que normatizam a atuação docente no Brasil: BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bi/plurilíngue, além do Manual do Programa⁴.

O quinto capítulo traz as análises das entrevistas. Nele foi utilizada como procedimento de análise das informações a análise temática de Braun e Clarke (2006). O título do capítulo de análise é: “As vozes das professoras”.

No sexto e último capítulo, apresentarei as conclusões deste trabalho.

⁴ Manual do programa - documento interno da instituição ao qual eu tinha acesso enquanto coordenadora e por questões de sigilo e ética usarei apenas esse termo, sem colocá-lo nas referências.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Figura 1 - Árvore baniana



Fonte: Eduardo Castro, 2022

A árvore baniana ilustrada acima é conhecida por suas enormes raízes que se levantam do chão como se fossem troncos de outras árvores. Suas raízes entrelaçadas podem representar a complexidade do fenômeno bilinguismo “Nossa visão de educação bilíngue é complexa, como a árvore banyana, que cresce em direções variadas, ao mesmo tempo em que está “fixa no chão” nas diferentes realidades sociais das quais se originam”⁵ (GARCÍA, 2009, p. 17). Partindo da visão de bilinguismo como um fenômeno amplo e complexo, o objetivo deste capítulo é apresentar o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho.

Conforme mencionado na introdução, o objetivo desta pesquisa é criar espaços de fala para as professoras que atuavam em um programa bilíngue (português – inglês) para que se expressassem sobre a sua própria formação docente e suas experiências nesse contexto, mapeando suas necessidades e dificuldades. Para auxiliar esse mapeamento, recorri às teorias sobre bilinguismo e educação bi/plurilíngue de escolha ou educação bi/plurilíngue de elite, bem como à literatura sobre formação docente crítica e reflexiva.

Este capítulo está organizado do seguinte modo: na primeira seção, tratarei da compreensão do fenômeno bi/plurilinguismo, além de elencar os conceitos de repertório linguístico, sujeito bilíngue, cultura e interculturalidade. Na segunda seção, abordarei Educação bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil; na terceira, abordarei formação de professores (para a educação bi/plurilíngue); e na quarta e última seção, tratarei sobre formação docente crítica e reflexiva. Encerro o capítulo com uma síntese a respeito do aporte teórico.

⁵ Do original Ofelia GARCÍA. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. “for growth in different directions at the same time [because they are] grounded in the diverse social realities from which it emerges” (p. 17).

1.1 Compreendendo o fenômeno do bi/plurilinguismo

Esta seção compreende duas subseções. Na primeira, apresentarei as concepções de sujeito bilíngue, repertório linguístico e educação bi/plurilíngue; na segunda, abordo os temas cultura, multiculturalismo e interculturalidade.

1.1.1 *Sujeito bilíngue, repertório linguístico e bi/plurilinguismo*

Início esta subseção revisitando variadas definições e conceitos de bilinguismo. Para isso, tomo como ponto de partida concepções unidimensionais em direção a concepções multidimensionais, que são perspectivas às quais me alio e são apresentadas aqui, mas que não eram as perspectivas do contexto de pesquisa, como veremos logo mais.

O conceito do que seria um indivíduo bilíngue tem sido discutido há muito tempo. Um dos primeiros estudiosos a tentar definir o que seria um sujeito bilíngue foi Bloomfield (1935), que designou o sujeito bilíngue como sendo aquele que teria um controle de duas línguas de forma semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. Tal definição foi amplamente criticada por tomar como parâmetro o ideal do falante nativo perfeito.

Macnamara (1967), em sintonia com Diebolt (1964), definiu o sujeito bilíngue como qualquer indivíduo que tivesse competência, mesmo que mínima, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) na língua adicional⁶, um conceito tido por muitos estudiosos como minimalista.

Ambas as definições citadas são criticadas por tratarem apenas de uma dimensão do bilinguismo, que é o nível de proficiência. Alguns estudiosos como Grosjean (1982) passaram a questionar a noção de bilinguismo equilibrado e empenharam-se em combater o conceito que apregoava a ideia de que crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos os interlocutores.

Para Hamers e Blanc (2000), bilinguismo é um fenômeno muito mais complexo. Os autores propõem seis dimensões de bilinguismo e quinze tipos de indivíduos bilíngues, sintetizados no quadro que se segue:

⁶ Ao mencionar a língua inglesa, utilizarei o termo língua adicional; entretanto, durante o trabalho haverá termos diferentes porque usarei a terminologia usada pelos autores citados.

Quadro 1 - Dimensões e tipologias de bilinguismo

1ª Dimensão Competência Relativa	<p>bilíngue balanceado: indivíduo com competência linguística equivalente em ambas as línguas do seu repertório.</p> <p>bilíngue dominante: indivíduo que possui uma maior competência em uma das línguas do seu repertório.</p>
2ª Dimensão Organização Cognitiva	<p>bilíngue composto: indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes.</p> <p>bilíngue coordenado: indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes.</p>
3ª Dimensão Idade de Aquisição das Línguas	<p>bilíngue infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● simultâneo: a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. ● consecutivo: a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas só após ter adquirido as bases linguísticas da primeira língua. <p>bilíngue adolescente ou adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● aquisição da segunda língua na idade adulta ou durante a adolescência.
4ª Dimensão Presença ou não de Indivíduos Falantes de L2 no Ambiente Social	<p>bilíngue endógeno: as duas línguas do repertório do indivíduo são utilizadas como “línguas nativas” na comunidade em que ele está inserido. Essas línguas podem, ou não, serem utilizadas para propósitos institucionais</p> <p>bilíngue exógeno: as duas línguas do repertório verbal do indivíduo são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.</p>
5ª Dimensão Status Atribuído à Língua Adicional na Comunidade	<p>bilíngue aditivo: as duas línguas do repertório verbal do indivíduo são suficientemente valorizadas na comunidade. O desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorrem, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da primeira língua.</p> <p>bilíngue subtrativo: a primeira língua do repertório verbal do indivíduo é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança. Nesses casos, ocorreria perda ou prejuízo da primeira língua durante a aquisição da segunda língua.</p>
6ª Dimensão Identidade Cultural	<p>bilíngue bicultural: indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais associados às línguas do seu repertório verbal e é reconhecido por cada um deles.</p> <p>bilíngue monocultural: indivíduo bilíngue que se identifica apenas com um dos grupos culturais associados às línguas do seu repertório verbal e é reconhecido culturalmente apenas por um deles.</p> <p>bilíngue acultural: indivíduo que “abdica” da identidade cultural relacionada à sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2.</p> <p>bilíngue descultural: indivíduo bilíngue que “abdica” da identidade cultural relacionada à sua L1, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.</p>

Fonte: Autoria própria, adaptado de Hamers e Blanc (2000).

A proposta de Hamers e Blanc (2000) chama a atenção para o caráter multidimensional do bilinguismo. No entanto, ela tangencia a dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas, o que decorre, conforme Wei (2000), do fato de

que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. Segundo o autor, o bilinguismo pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com fatores políticos, históricos e culturais, entre outros.

Wei (2000) argumenta ainda que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que falam duas línguas. Mas, deve-se incluir, entre esses, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de mais de duas línguas. O autor compilou uma série de categorias nas quais os sujeitos bilíngues têm sido designados. Dentre as muitas criadas pelo autor, uma forma vastamente utilizada por diversos estudiosos para classificar sujeitos bilíngues baseia-se na definição de bilíngue equilibrado (ou bilíngue balanceado, ou ambilíngue, ou bilíngue simétrico, ou equilíngue, ou bilíngue total). Tais classificações remetem à possibilidade da existência de bilíngues que possuem 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, ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (WEI, 2000). Além disso, as classificações podem remeter à mesma noção de bilíngue perfeito defendida por Bloomfield (1935), considerando as competências equivalentes como altas em ambas as línguas, semelhantes àquelas apresentadas por falantes nativos. Teríamos, também aqui, a competência ideal do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues. Maher (2007) também enfatiza o desempenho linguístico variado dos bilíngues de acordo com as práticas comunicativas nas quais se engajam. Segundo a autora,

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

O bilinguismo equilibrado é alvo de críticas de vários autores, por partir do entendimento da língua de forma estruturalista. Segundo García e Wei (2014), o falante ideal estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta nas

estruturas de sua língua. Ocorre que nem a língua é apenas um sistema de estruturas independente das interações humanas, nem existem comunidades linguísticas homogêneas.

Nessa perspectiva, Kramsch (1998) explica que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos, desde a família e o contexto educacional até os definidos pela classe social, pela região, pela idade ou pelo gênero. Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua própria. Portanto, não é possível que um indivíduo pertença a todos os grupos de sua sociedade e, assim, detenha essa competência absoluta da língua. Frente ao exposto, Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística do bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão, pois a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que, conquanto diferente daquele dos monolíngues, é completo e responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua, ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica.

García (2009) critica aqueles que tomam os monolíngues como parâmetros para definir os bilíngues, ao se entender o sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues. A crítica da autora avança ao apontar o engano em se enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue de uma perspectiva monoglóssica de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse indivíduo. A autora sugere, assim, que se veja o bilinguismo de uma perspectiva heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas, perspectiva que se alinha à minha, mas que não era a perspectiva da rede de escolas na qual este estudo foi realizado.

Dentro da perspectiva heteroglóssica, Busch (2015) defende a noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. O autor defende que o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido, de maneira a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua.

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

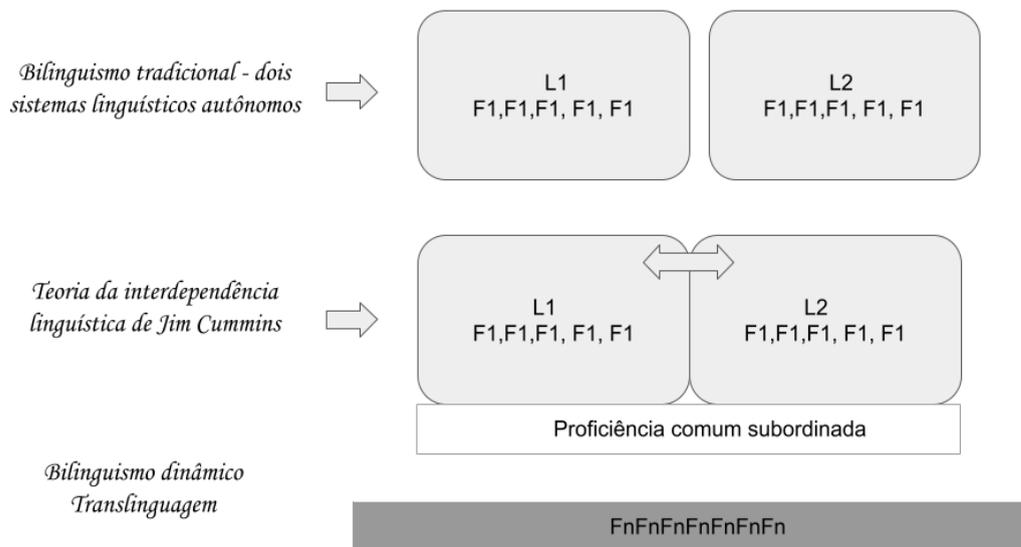
O conceito de experiência vivida da língua possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico, a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e se modifica

ao longo da vida. Busch (2015) explica que é apenas quando não se reduz a língua à sua dimensão cognitiva e instrumental, mas, ao contrário, dá-lhe a devida importância à sua natureza, essencialmente intersubjetiva e social, e à sua dimensão emocional e corpórea, que questões acerca de atitudes pessoais pertinentes à língua podem ser formuladas de maneira adequada.

Entende-se, portanto, que o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui e, sim, que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. Com isso, o desempenho do sujeito bilíngue é compreendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Desse modo, “assumimos então, que 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)

Segue abaixo figura que representa a diferença entre a visão tradicional de bilinguismo, passando pela teoria da interdependência de Cummins (1979) e a visão de bilinguismo dinâmico, com base em García e Wei (2014).

Figura 2 - Visão tradicional de bilinguismo e visão de bilinguismo dinâmico



L = Sistema linguístico
F = Características linguísticas

Fonte: García e Wei (2014, p.14, tradução nossa)

A figura acima representa a mudança de forma na concepção de bilinguismo, desde a mais tradicional, na qual o sujeito bilíngue era compreendido como a soma de dois

monolíngues, passando pela visão da interdependência linguística de Cummins (1979), até chegar à concepção de bilinguismo dinâmico por meio da translinguagem⁷, de García e Wei (2014), que é a visão a qual me alio, que apresento neste trabalho.

Ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, García (2009) afirma que elas são exemplos de práticas translíngues. Para a autora, a noção de translinguagem se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos. Portanto, a autora defende que a translinguagem é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues. Translinguagem é entendida neste trabalho como o ato de se engajar em práticas translíngues, à luz de García (2009). De acordo ainda com a autora, sujeitos bilíngues translinguam, não apenas para incluir outros indivíduos em suas interações, mas para facilitar a comunicação, promovendo assim, entendimento e compreensão mais profundos, buscando significados.

Vários especialistas, tal como Busch (2012), vêm mais recentemente enfatizando o fato de que as pesquisas da área devem focalizar o exame das práticas linguísticas dos indivíduos bilíngues. Desse modo, a distinção entre primeira e segunda língua já não se faz mais necessária porque as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, criadas a partir da distinção entre primeira e segunda língua, não conseguem explicar as experiências identitárias e as práticas linguísticas experimentadas por sujeitos em sua condição bilíngue.

É válido destacar que no Brasil ainda é predominante na maioria das escolas bilíngues uma visão monoglóssica da língua, ou seja, as duas línguas são valorizadas de modo independente, alinhadas a padrões monolíngues, como duas línguas que possuem sistemas autônomos (GARCÍA, 2009).

Segundo dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), o número de escolas bilíngues aumentou cerca de 10% no país, sendo que em levantamento recente há cerca de 1,2 mil instituições que oferecem currículo bilíngue ou programas de educação bilíngue no país. No Distrito Federal, em 2013 havia 13 escolas que se autodenominavam bilíngues ou com programas bilíngues, já em 2022, 35 escolas se autodenominam bilíngues ou com programas bilíngues, um aumento de 169%⁸.

Nesta subseção, discorri sobre os conceitos de sujeito bilíngue, repertório linguístico e bi/plurilinguismo, desde as primeiras concepções até a noção multidimensional, na qual o translinguar é reconhecido como a prática linguística inerente ao sujeito bilíngue. Na próxima

⁷ Dentro da perspectiva da interlíngua, há considerações negativas dadas ao fenômeno quando estudado sob a perspectiva monolíngue, cujo foco volta-se, unicamente, para a forma e para a estrutura linguística. (ZOLIN-VESZ, 2014)

⁸ levantamento feito pela pesquisadora

subseção abordarei os conceitos de cultura, multiculturalismo e interculturalidade, como são entendidos nesta pesquisa e seu papel dentro de contexto bilíngue.

1.1.2 Cultura, multiculturalismo e interculturalidade

Início esta subseção com uma citação muito relevante de Maher, que considera cultura como um sistema compartilhado de valores, representações e ação. Para a autora,

é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é ‘algo’, não é uma ‘coisa’. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. (MAHER, 2007, p. 261-262)

Maher alinha-se a Kramsch (1998), para quem cultura tornou-se um conceito móvel que se relaciona com a construção de significados. A autora salienta que a cultura é uma forma de pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum (KRAMSCH, 1998, p. 10). Kramsch (2013, p. 68) esclarece que, “em uma perspectiva pós-moderna, a cultura se tornou um discurso, ou seja, uma construção social semiótica”. Assim, para a autora, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que faz com que os indivíduos se comportem de maneira comum a todos os outros indivíduos que também nasceram e cresceram naquele território específico. Nesse sentido, Kramsch (2011) aponta para o fato de que é muito reducionista, em pleno século XXI, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis, que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e de atributos essencializados⁹ que variam de nação para nação.

Kramsch (2011) enfatiza que, atualmente, a noção de cultura está relacionada a ideologias, atitudes e crenças, que são manipuladas por meio de discursos da mídia, da internet, da indústria de marketing ou por outros grupos dominantes. Cultura é, então, entendida como “um conjunto de ferramentas de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações de experiências” (KRAMSCH, 2011, p. 355). É com esse conjunto de ferramentas que o sujeito constrói e compartilha significados e sentidos do mundo que o cerca. Cultura é, portanto, entendida como “subjetividade e historicidade, e é construída e

⁹ Segundo Risager (1998) e Kumaravadivelu (2008), a abordagem essencialista é homogeneizadora de cultura, tratando os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis.

mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p. 356). A cultura vista como discurso, de acordo com Kramsch (2006), revela que cada enunciado traz em si relações assimétricas de poder entre os sujeitos. Conseqüentemente, a cultura expressa pela linguagem está repleta de histórias, e o significado dessas histórias é, a todo momento, (re)negociado por meio da linguagem.

A perspectiva de cultura exposta acima nos remete ao multiculturalismo e à interculturalidade. A noção de multiculturalismo faz-se presente nas atuais discussões que envolvem a geopolítica mundial. Moreira e Candau (2008, p. 7) explicam que, de acordo com Kincheloe e Steinberg (1997), “multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada”. Desse modo, os autores defendem a necessidade de especificação de seus sentidos e explicam que, de modo geral, esse conceito “costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Candau (2008) discorre especificamente acerca da questão multicultural no Brasil e salienta que o País foi construído a partir de relações interétnicas, na maioria das vezes dolorosas, como no que se refere aos grupos indígenas e afrodescendentes. A autora argumenta que

Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAU, 2008, p. 17)

A autora aponta que a polissemia do termo multiculturalismo pode ser considerada uma dificuldade quando se tenta aprofundar essa discussão. Candau (2008) distingue duas abordagens para tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. A descritiva afirma “ser o multiculturalismo uma característica das cidades atuais” (CANDAU, 2008, p. 19). Nessa concepção, o que se enfatiza é a descrição da condição multicultural de cada contexto. Já a abordagem propositiva, por sua vez, entende que o multiculturalismo deve ser visto não apenas como “um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20).

Candau (2008) explica ainda que, da perspectiva propositiva, é possível distinguir três abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também, conhecido como interculturalidade. A primeira abordagem, a assimilacionista, defende a ideia de que todos podem ser integrados à sociedade e incorporados à cultura hegemônica. Desse modo, segundo

a autora, a cultura hegemônica permanece intocável, não é questionada. Em nome dessa cultura dominante, “saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados”, são deslegitimados e “considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAUI, 2008, p. 21).

O multiculturalismo diferencialista, a segunda que a autora ressalta, coloca ênfase no reconhecimento das diferenças e apregoa que é necessário garantir espaços próprios e específicos para a expressão das diferentes identidades culturais presentes em determinado contexto. Ainda que aparentemente louvável, esse enfoque, no entanto, está calcado em uma visão estática e essencialista de cultura, o que faz com que, como enfatiza Candau (2008, p. 22), ela termine “por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais”.

A terceira concepção é a interculturalidade ou o multiculturalismo interativo. De acordo com Candau (2008), o conceito de interculturalidade é permeado pelas características apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Características da interculturalidade

I.	Rompe com uma visão essencialista das culturas e as concebe em um contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.
II.	Entende as relações sociais como construídas na história e, desse modo, permeadas por questões relativas ao poder e hierarquizadas e, assim, marcadas pela discriminação e por deslegitimar certos grupos.
III.	Reconhece os processos intensos e mobilizadores de hibridização cultural.
VI.	Não se desvincula das questões da “diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”. Além de considerar essa relação complexa, admite “diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro”

Fonte: Elaboração Própria com base em Candau (2008).

Maher (2007, p. 73) argumenta a favor do “exame permanente e crítico” das causas das diferenças entre culturas imbricadas no conceito de interculturalidade. De acordo com a autora, a interculturalidade “propõe a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (p. 77). A autora alerta que esse diálogo é quase sempre “tenso e difícil” (p. 78) e que, em muitas ocasiões, as diferenças relacionadas a valores e posicionamentos podem ser inegociáveis ou incompreensíveis, o que nos leva ao entendimento de interculturalidade adotado nesta pesquisa: “mais prontamente, a relação entre as culturas” (MAHER, 2007, p. 12).

Em sintonia com Megale (2019), consideramos que no cerne da Educação bi/plurilíngue está a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação bi/plurilíngue que tem como objetivo romper com uma visão minimalista de cultura e que, de outra feita, a concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 22). Compreendo ainda as relações sociais como construídas histórica e discursivamente, permeadas por questões relativas ao poder, hierarquizadas e marcadas pela discriminação e pela deslegitimação de certos grupos, línguas e modos de falar específicos.

Na seção que se segue, discorro sobre modelos e dimensões da educação bi/plurilíngue e sobre CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – o ensino integrado entre língua e conteúdo.

1.2 Educação bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil

A Educação bi/plurilíngue, por si só, é um campo de pesquisa bastante controverso (MELLO, 2002). Sua definição é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, dentre eles, 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). Mejía (2002) aponta para a crescente influência de fatores contextuais e históricos específicos no desenvolvimento de programas bilíngues que atendam às necessidades de alunos em situações diversas. Baker (2006) enfatiza ainda que uma importante distinção das propostas está nas finalidades educativas.

Nesta seção abordarei os diferentes tipos de educação bi/plurilíngue, com foco nas variações encontradas no Brasil. Para fins didáticos, a seção se divide em duas: a primeira é sobre modelos e dimensões da educação bi/plurilíngue; e, na segunda, tratarei sobre CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – aprendizagem integrada entre língua e conteúdo.

1.2.1 Modelos e dimensões da educação bi/plurilíngue

Segundo Hornberger (1991), os modelos de programas bilíngues variam de acordo com os objetivos dos planejamentos linguísticos e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural de cada sociedade. O autor propõe ainda uma tipologia que

abarcas as diferentes variações de ensino bilíngue, a qual identifica três modelos de educação bi/plurilíngue, expostos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Modelos de educação bi/plurilíngue e seus objetivos

Modelo	Objetivos
Educação bi/plurilíngue transicional	Assimilacionista - encoraja a perda da língua materna, minoritária, em favor da língua majoritária da sociedade dominante. Encoraja o monolinguismo.
Educação bi/plurilíngue de manutenção	Pluralístico ¹⁰ ; desenvolvimento da primeira língua e aquisição da segunda língua.
Educação bi/plurilíngue de enriquecimento	Pluralístico; orientação aditiva de línguas; destinado à população minoritária e majoritária.

Fonte: Elaboração Própria com base Hornberger (1991)

Os modelos de Hornberger definem os programas bilíngues em termos dos objetivos de planejamentos linguísticos e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural da sociedade onde são adotados, sendo que o modelo transicional tem objetivos assimilacionistas, já que estimula a perda da primeira língua (L1), que é a língua minoritária nesse caso. O objetivo maior deste modelo é o monolinguismo da língua majoritária. Já o modelo de manutenção visa o desenvolvimento das duas línguas, em uma orientação aditiva e não subtrativa de línguas. Por fim, o modelo de enriquecimento tem objetivos pluralísticos, visando a, além da manutenção da L1, seu desenvolvimento e são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária.

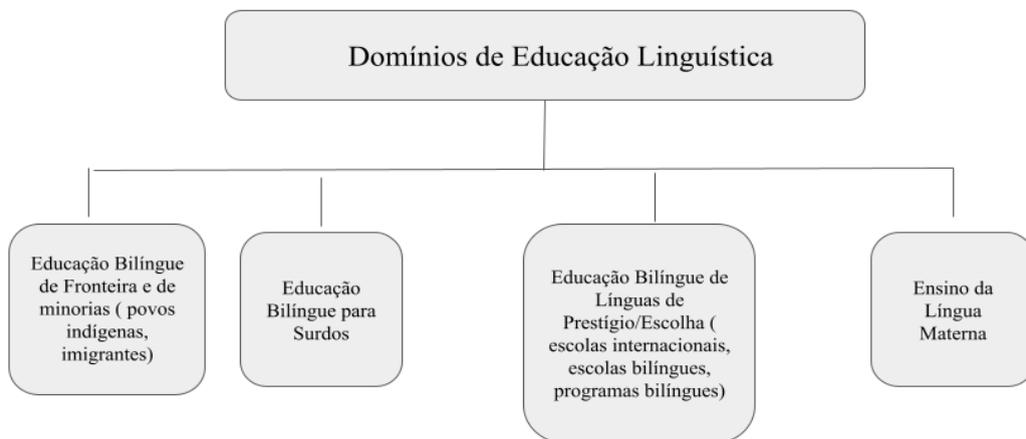
Tal classificação, segundo Mello (2002), sugere que tais modelos podem dar origem a diferentes programas. Considerando a dimensão da proficiência linguística e da interculturalidade, acredito que, sem dúvida, o modelo de enriquecimento seja o mais adequado, sendo o adotado em contexto de educação bi/plurilíngue de escolha (CAVALCANTI, 1999), que é o modelo objeto de estudo da presente pesquisa.

De acordo com Megale (2018), de um modo geral, divide-se a educação bi/plurilíngue em dois grandes domínios: educação bi/plurilíngue para alunos oriundos das classes dominantes, contexto focalizado neste trabalho; e educação bi/plurilíngue para alunos de grupos minoritários. Quando se discute educação bi/plurilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses alunos, frequentemente, vêm de comunidades, muitas vezes, socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou de

¹⁰ Encoraja a perda da primeira língua (L1)

alguns grupos de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bi/plurilíngue voltada para alunos do grupo majoritário ou dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior. As assim chamadas escolas internacionais e escolas bilíngues são exemplos do que se convencionou denominar educação bilíngue *de elite* ou *de prestígio* (MEJÍA, 2002).

Figura 3 - Classificação dos domínios de educação bi/plurilíngue



Fonte: Elaboração Própria

Hamers e Blanc (2000, p. 189) descrevem Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. É importante ressaltar que, dessa perspectiva, nesta pesquisa, não se compreendem como escolas bilíngues propostas aquelas nas quais a língua adicional é ensinada apenas como matéria. No entanto, o contexto da presente pesquisa é de um programa bilíngue, no qual, apesar de a língua adicional ser entendida como um componente curricular “bilíngue”, era adotada a abordagem CLIL (*content and language integrated learning*), na qual a segunda língua era utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas, como veremos com maiores detalhes na próxima subseção.

Além dos programas bilíngues, há também no Brasil as escolas internacionais e as escolas bilíngues. Segundo Guerreiro (2011, s.p.), as "escolas internacionais nasceram no Brasil com o objetivo de atender os filhos de estrangeiros que desejavam seguir o currículo dos seus países de origem e, ao mesmo tempo, assimilar o português e alguns aspectos culturais do Brasil". As escolas internacionais seguem os parâmetros curriculares e o calendário do país de origem, mas se enquadram no currículo brasileiro para poderem atuar no

Brasil, que, por exemplo, exige que disciplinas obrigatórias como o português sejam lecionadas em língua portuguesa.

Nas escolas bilíngues, de acordo com Marcelino (2009, p. 10), a língua “é o veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio”. Dessa forma, a língua é utilizada como mediadora, instrumento de acesso ao conhecimento adquirido.

Entendo que a educação bi/plurilíngue em seu escopo linguístico é concebida como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, com a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como uma prática de construção de sentidos, em sintonia com García (2009). Alinhada ainda com Salgado *et al.* (2009), entendo que a educação bi/plurilíngue não diz respeito a um mero exercício de se adicionar uma segunda língua ao repertório de um aluno monolíngue. Trata-se, antes, de uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos, e às vezes bem diferentes, contextos sociais” (SALGADO *et al.*, 2009, p. 8049).

Tendo apresentado os modelos e os domínios da educação bi/plurilíngue, na próxima subseção trato do conceito da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – o ensino integrado entre língua e conteúdo –, e seu papel dentro do contexto pesquisado.

1.2.2 CLIL – o ensino integrado entre língua e conteúdo

O acrônimo CLIL foi cunhado no início dos anos 1990 (HARROP, 2012) para descrever qualquer tipo de oferta de ensino com foco duplo, na qual uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, é usada para o ensino de um conteúdo que não seja apenas linguístico, ou seja, para o ensino do conteúdo por meio de uma língua.

São muitos os tipos de propostas bilíngues e metodologias que podem ser empregadas nessa modalidade educativa, a depender das características da escola, dos objetivos curriculares e das demandas da comunidade escolar (MEJÍA, 2002). No entanto, o duplo foco de instrução (língua e conteúdo) é consenso, sendo que, segundo Megale (2020, p. 18):

Independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo. Isso significa que, além de ensinar o conteúdo por meio de outra língua, deve-se também ensinar a língua – estruturas linguísticas e discursivas que permitam ao aluno discorrer e manipular o conteúdo específico.

Coyle, Hood e Marsch (2010) apontam que, na fase de planejamento das aulas, é essencial o foco em elementos discursivos, como por exemplo uma análise dos gêneros

associados ao conteúdo que será desenvolvido para além da identificação de palavras chaves e estruturas gramaticais compatíveis com o conteúdo. Apresento, a título de ilustração, uma proposta para construção de um gráfico em uma aula CLIL de matemática para estudantes do Year 1 (primeiro ano do ensino fundamental 1):

Figura 4 - Modelo de Atividade CLIL



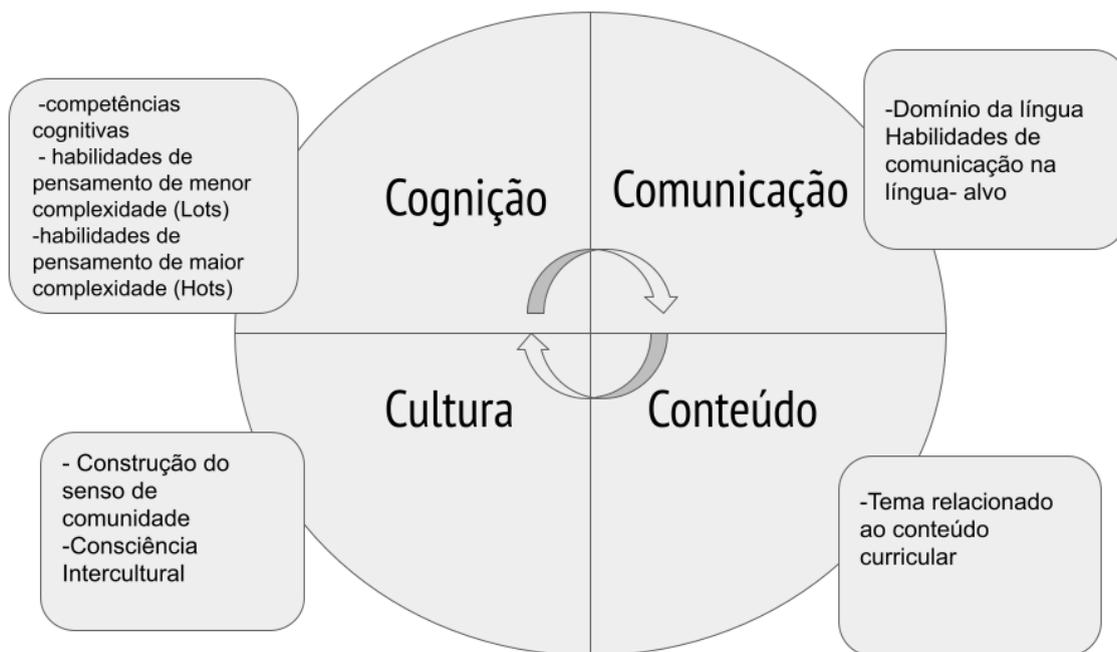
Fonte: Cant (2020, p. 56)

Para além da estrutura “*What do you prefer?*” e dos tipos de alimentos que seriam os objetivos de linguagem a serem explorados, o próprio “gráfico”, o objetivo de seu uso e seus elementos já se encontra no escopo dos elementos discursivos específicos da área do conhecimento, em sintonia com a teoria de Coyle, Hood e Marsh (2010).

A abordagem CLIL é chancelada por um quadro teórico comumente referenciado como o modelo dos 4Cs, a saber: conteúdo, comunicação, cognição e cultura (COYLE, 2004; HARROP, 2012). Nesse modelo, os quatro elementos são integrados entre si. Harrop (2012) destaca ainda quatro pontos positivos na abordagem CLIL: 1. integração do conteúdo e da linguagem e a autenticidade de propósitos; 2. alternativa à falta de relevância do ensino da língua baseado no ensino de progressão gramatical, uma vez que o CLIL alinha desenvolvimento linguístico e cognitivo, elevando a motivação; 3. aprendizado de forma rica e natural, o que, na visão do autor, promoveria um ensino de conteúdos que auxiliariam no desenvolvimento cognitivo e a flexibilidade no aprendizado, por meio de uma abordagem construtivista e sociocultural, o que promoveria o reconhecimento da língua como ferramenta essencial na aprendizagem; e, por fim, 4. favorecimento de uma compreensão intercultural mais ampla.

A figura a seguir ilustra um modelo de estrutura dos 4 Cs da abordagem CLIL, que pode variar de acordo com a proposta pedagógica de cada instituição e que era a adotada no contexto desta pesquisa:

Figura 5 - Modelo de estrutura dos 4 Cs da abordagem CLIL



Fonte: Adaptado de Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 41)

Os 4Cs têm como papel auxiliar os professores na elaboração de planos de aula, sequências didáticas e materiais didáticos que integrassem os elementos: conteúdo, cognição, comunicação e cultura, (GUILLAMÓN-SUESTA & RENAU RENAU, 2015), sendo tais elementos considerados pilares para a aplicação efetiva da abordagem CLIL.

CLIL prevê o ensino/aprendizagem de conteúdo por meio da língua, e da língua por meio do conteúdo, o que implica a realização de atividades comunicativas autênticas. CLIL também visa promover o engajamento cognitivo dos alunos por meio da aprendizagem colaborativa e de projetos que envolvem processos cognitivos complexos. Por último, faz parte da proposta dessa abordagem a exploração de conteúdos culturais e o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes, os quais refletem sobre a cultura da língua veicular assim como sobre a sua própria. À luz do que foi exposto, pode-se dizer que o CLIL se apresenta como uma abordagem coerente, com princípios norteadores sólidos, alinhados com as teorias socioculturais, segundo as quais a aprendizagem, a integração e a educação intercultural se desenvolvem nas trocas de ideias com os outros (SERRAGIOTTO, 2012).

Ainda sobre os 4Cs, Coyle et al. (2010, p. 55) afirmam: “enquanto os 4Cs podem ser classificados individualmente, eles não existem como elementos separados. Conectar os 4Cs como um todo é fundamental para o planejamento das atividades”.

Nesta seção tratei sobre Educação Bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil, apresentei modelos e dimensões da educação bi/plurilíngue e discorri sobre CLIL (o ensino integrado entre língua e conteúdo) e apresentei o modelo de estrutura dos 4Cs, que era a abordagem adotada no contexto desta pesquisa.

Na próxima seção, discorro sobre formação de professores para a educação bi/plurilíngue e sua importância para a formação desse público que atua em contexto bi/plurilíngue, além de discorrer sobre a formação crítico-reflexiva e educação linguística.

1.3 Formação de professores para a educação bi/plurilíngue

Na presente seção, parto da concepção, em sintonia com Celani (2001), que “educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político”. Assim, entendo o educador como o profissional cujo propósito é produzir aprendizagens de maneira intencional, a depender do contexto em que se insere (HIRST, 1973). Logo, o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional (MEGALE, 2019). Isso posto, a seguir, tratarei sobre a formação crítica e reflexiva de professores.

1.3.1 Formação crítica e reflexiva de professores

Nesta subseção, apresento o arcabouço teórico relativo à formação crítica e reflexiva de professores, que acredito ser essencial para a docência em qualquer contexto.

Mas afinal, o que é ser crítico? De acordo com o dicionário Aurélio, senso crítico é a capacidade de analisar, refletir ou buscar informações antes de tirar uma conclusão. É a tendência de quem não aceita automaticamente o que lhe é dito ou imposto”. Essa característica se aperfeiçoa e é desenvolvida com a prática. Segundo Hawkins e Norton (2009, p. 2), “refere-se a um foco em como as ideologias dominantes na sociedade orientam a construção das compreensões e dos significados de modo a privilegiar certos grupos de pessoas enquanto marginalizam outros”.

Para Freire (2005), a reflexão crítica ou, segundo Fairclough (1995), o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da língua, se dá de forma que se torne possível o reconhecimento de aspectos do seu funcionamento social que não são visíveis sem

esse olhar crítico. A formação crítica de professores pode contribuir para preparar profissionais prontos para lidarem com os desafios num mundo cada vez mais globalizado, mas que simultaneamente é múltiplo em singularidades locais.

Enquanto pesquisava sobre quais autores citaria na presente subseção e refletia sobre a importância que a educação linguística crítica tem nas minhas práticas, uma crise emergiu em mim. Lembrei-me do exato momento em que percebi que me faltava tal consciência crítica e social, naquela primeira aula da disciplina de formação de professores da pós-graduação. A formação que tive, aliada ao positivismo e iluminismo, havia me moldado à neutralidade, e eu nem sabia. Enxerguei-me nos professores que entrevistei, imaginando se eles já haviam rompido o círculo interpretativo no qual estávamos imersos em nosso contexto e expandido suas visões de mundo, de forma a refletirem sobre educação bilíngue através de uma lente crítica. Nas entrevistas, esperei respostas que abrangessem essa visão, mas poucas, porém significativas, vieram.

Dentro dessa perspectiva de expandir nossa visão de mundo, trago no quadro abaixo os modelos e concepções docentes segundo Schön (1983, 1992), que vão do especialista técnico ao professor intelectual crítico e que refletem, no meu entendimento, um processo gradual do amadurecimento e evolução em termos de consciência profissional.

Após a apresentação do quadro, farei alguns comentários sobre cada concepção.

Quadro 4 - Modelos e concepções docentes

MODELOS E CONCEPÇÕES	PRINCÍPIOS	MEIOS	FINALIDADES
ESPECIALISTA TÉCNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Tecnicista - Racionalidade Técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de técnicas previamente elaboradas - Teoria e Conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão dos alunos do momento em questão - Solução instrumental de problemas
PROFESSOR REFLEXIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa a prática - Investigador - Racionalidade prática - Não reconhece os contextos e os pressupostos que agem implicitamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão na ação individual e coletiva • Reflexão sobre a ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas educativos que podem ser resolvidos imediatamente

MODELOS E CONCEPÇÕES	PRINCÍPIOS	MEIOS	FINALIDADES
PROFESSOR INTELLECTUAL CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Formação teórica, ética e política - Transformador social - Mediação crítica sobre as práticas - Analisa as condições sociais e históricas, problematizando o caráter político delas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de transformação que possibilita aos grupos interpretar as formas de domínio a que se encontram submetidos - Perpassa a relação sala de aula, escola e sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir e explicar as formas nas quais a razão é mostrada - Superar as dependências ideológicas e apresentar o caminho da razão para um interesse emancipador

Fonte: <https://blog.maxieduca.com.br/professor-reflexivo-intelectual/>

Com base no quadro acima, observamos que Schön (1983, 1992) nos traz que a atuação do profissional não se limita à aplicação de técnicas.

O mesmo autor apresentou o profissional reflexivo, com a construção do conhecimento sendo feita por meio da reflexão na ação. Assim, ao usar conhecimentos prévios e os utilizando de forma flexível e adequada a uma nova situação, o profissional produz uma solução adequada. Sendo assim, a experiência alimenta a prática, que vai ficando espontânea em um efeito retroativo. Concordo plenamente com o autor, no sentido de que é possível que, a partir da reflexão sobre nossa prática, ressignificar e transformar nosso fazer. No entanto, levando em consideração o contexto da presente pesquisa, na qual os professores não possuíam tempo remunerado para planejamento e em alguns casos trabalhavam até 50 (cinquenta) horas em sala de aula, não há muitos momentos para documentar tais reflexões e planejar ações. Nos restavam, portanto, os momentos de coordenação, que serviam para a reflexão das professoras e que me deram inspiração e subsídios para as reflexões que trago nesta pesquisa.

Dentro ainda da perspectiva de Schön (2000), a reflexão na ação transforma o profissional em um pesquisador no contexto da prática. Um dos desafios enfrentados por profissionais reflexivos é que o profissional se torna questionador sobre sua função e estruturas organizacionais. O profissional reflexivo entende que faz parte das situações nas quais ele intervém, já que os problemas não se encontram nas fronteiras de seu repertório, e ao fazê-lo, amplia seus horizontes. A prática, como diálogo reflexivo com a situação, é necessariamente também um diálogo com o contexto social no qual está inserida, sendo que o papel da reflexão é compreendido como um modo de conexão entre conhecimento e ação, em

que a motivação para a reflexão se traduz e é bem definida na prática profissional, integrando necessariamente as consequências sociais que provocam.

No modelo do intelectual crítico, a reflexão amplia seu alcance, ao correlacionar a prática ao sentido social e político, questionando, assim, a função social das instituições com a ordem social e seu papel nesse contexto. Para Contreras (2002), refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação e ter determinada postura diante dos problemas, levando a uma atuação política.

Ainda no que tange à perspectiva crítica, que aponta para o fato de interesses capitalistas estarem por trás da ampla difusão da língua inglesa no mundo (PENNYCOOK, 1998), parece urgente que pensemos uma formação de professores agentes e intervenientes no mundo, capazes de desafiar as óticas colonialistas pelas quais foram subjugados, dentro dos conceitos de clareza ideológica e política propostos por Bartolomé (1994, 1998, 2000, 2004).

Nessa direção, é premente que a formação de professores inclua a estruturação de um conjunto de práticas e discursos que desconstroem “a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador” (SANTOS, 2002, p. 13), privilegiando, assim, uma Educação Bi/multilíngue comprometida com a construção de outros modos de viver, de poder e de saber (MEGALE, 2019).

Nesse sentido, Moita Lopes (2003) enfatiza a necessidade de considerar questões relativas à natureza sociopolítica dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e a relevância de o professor de línguas, principalmente o de inglês, tomar consciência do mundo em que está situado. Enfatizo aqui o papel essencial da linguística aplicada na formação de professores, que segundo Moita Lopes (2009), “E se, em lugar de perguntar “o que é Linguística Aplicada?”, a gente perguntasse “o que faz a Linguística Aplicada?”. Com tal provocação, Moita Lopes sugere uma definição concisa e abrangente, ao dizer que entende a Linguística Aplicada como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”. Frente ao exposto, o professor que integra a linguística aplicada a seu repertório, pode ampliar sua concepção de língua enquanto prática social.

Fairclough (2001) também entende o uso da linguagem como parte da prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Para o autor, toda prática discursiva carrega sentidos ideológicos, e estes podem ser submetidos a processos de naturalização ideológica até atingir o *status* de senso comum. Por esse motivo, se faz necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem, para ampliarmos nossa visão para além dos discursos já existentes, criando novas realidades e avançando assim no conhecimento.

Para além das questões ideológicas, trago Rocha (2008), que afirma que o professor que atua em contexto bilíngue deve estar preparado para lidar com diferentes fases do desenvolvimento infantil; deve ter conhecimento na área de estudo linguístico (aquisição, bilinguismo); deve ter proficiência na língua que vai ensinar, além de promover interações apropriadas para o desenvolvimento integral do aprendiz, na medida em que aprende a agir em situações de uso da língua-alvo. Rocha (2008, p. 17) afirma ainda que ensinar línguas para crianças na atualidade significa:

procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue e, pluricultural e densamente semiotizado que vivemos, a fim de fortalecer sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE [língua estrangeira] nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino.

Tal visão, com a qual concordo, mostra toda a complexidade que constitui o ensino de línguas e nos faz refletir sobre o que se espera do professor que atua em nesse contexto, sendo que os professores em atuação hoje são fruto de um modelo educacional tradicional expositivo, no qual a perspectiva da transferência de saberes foi predominante.

Segundo Megale (2019), tão importante quanto a formação teórico-metodológica é a formação de professores que tem como pilar a dimensão política capaz de suscitar discussões sobre os privilégios do contexto em que atuam e dos sujeitos envolvidos. Escolas bilíngues português e inglês atendem a uma parcela da população brasileira com alto poder econômico, e se faz necessária uma formação de professores com saberes que lhes permitam letrar criticamente os alunos, de modo a ampliar seus repertórios e visões de mundo para além do lugar social e econômico que ocupam, por meio da reflexão e com a intencionalidade de educar essa camada de nossa sociedade para a solidariedade e a equidade (BARTOLOMÉ, 2004), uma vez que, muitas vezes, esses estudantes não têm mobilidade ou conhecimento para além de sua comunidade imediata. Dentro dessa perspectiva, García (2019) acredita que a educação bi/plurilíngue tem o potencial de minimizar o sofrimento humano, mas isso não acontecerá se não dialogarmos como iguais com aqueles que detêm posições divergentes no mundo.

Frente à complexidade que o campo da educação bi/plurilíngue envolve, entendo que são essenciais programas de formação que favoreçam a reflexão docente, de forma crítica, sobre sua práxis. Para tanto, baseio-me em Contreras (2002), que afirma que os espaços para

formação devem estimular o questionamento crítico sobre sua concepção de sociedade, da escola e do ensino, onde o papel do educador é entendido como uma tarefa intelectual. Para isso, deve ser considerada a responsabilidade política do ato de educar, principalmente pelo que envolve: ter como objeto de trabalho a língua inglesa enquanto capital simbólico e como ela chegou a tal *status*.

Segundo Freire (1983, p. 38), “a práxis, porém, é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Ao refletir sobre sua ação, o educador passa a entender o que está por trás dela e suas consequências, o que é possível por meio de embasamento teórico que norteie sua prática que, por sua vez, precisa estar fundamentada na teoria, constituindo a práxis à luz de Freire (1974).

Concluo a presente subseção trazendo o conceito de colaboração à luz de Smyth (1991), como condição fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica, entendendo aqui que trocas entre pares e interações são fonte primordial de aprendizados e reflexões, que podem resultar em ressignificados.

Tal conceito permeava a prática docente das professoras que atuavam no programa bilíngue, no entanto, não era prática entre as professoras bilíngues e as professoras regentes e as professoras especialistas, conforme veremos mais a diante no capítulo de análise de dados, o que prejudicava a integração entre as equipes.

Em seguida, trato sobre educação linguística crítica e sua relevância para esta pesquisa.

1.3.2 Educação linguística crítica

Monte Mor (2018) nos faz refletir profundamente sobre o papel da educação linguística, ao postular que:

A linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras. Nessa percepção, a língua padronizada reflete — mas, inevitavelmente, também refrata — uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade, uma Sociedade da Escrita.” propondo ainda que repensemos a educação linguística com base em uma linguística aplicada crítica conforme postulada por Pennycook (2006, p. 67). (MONTE MOR, 2018 p. 265-278)

Ainda nesse sentido, Pennycook (2006) vê a linguística aplicada crítica como: "uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.”. Com

base em Pennycook, Monte Mor (2018) vê nos estudos de letramentos¹¹ de Kalantzis e Cope (2008) um caminho para uma formação para além da visão tradicional do que seja um professor de línguas, por meio da integração da área de línguas com o projeto de letramentos (multiletramentos, novos letramentos, letramentos críticos e letramentos digitais). Assim, conforme esses autores compreende-se que os docentes que atuam com línguas adicionais precisam de uma formação ampliada para a pluralização e visões críticas.

Acredito, portanto, apoiada em uma visão linguística crítica (MAHER, 2007) ou em uma visão linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), que os conhecimentos do professor devem ir além de conhecimento técnico. Na atualidade, “sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 212) são saberes necessários para que possam entender seus alunos, não como falantes monoglóssicos deficientes, mas, sim, como potentes narradores heteroglóssicos (KRAMSCH, 1995).

Na sequência, discorro sobre a abordagem CLIL e a formação de professores.

1.3.3 CLIL e a formação de professores

De acordo com Baker (2006, p. 307), “Professores de [programas] de imersão têm que “usar dois chapéus”: promover o desempenho em todo o currículo e garantir a proficiência na segunda língua[...]”¹². O autor usa a metáfora dos dois chapéus para destacar a dupla função do professor que atua em contexto bilíngue, que seria o de promover o sucesso dos estudantes nos componentes curriculares nos quais atuam, além de assegurar a proficiência da outra língua, ou seja, foco duplo em conteúdo e linguagem.

Muito tem sido discutido nesse sentido, já que, ao imaginar que o professor atuará nas escolas bilíngues, a dúvida que paira é: quais são as habilidades e competências para atuação em escolas bilíngues? Qual é a formação ideal e a formação real? Seria o pedagogo com proficiência na segunda língua ou o licenciado em língua inglesa? Ou ainda o licenciado especialista com proficiência? Afinal, o que caracteriza e distingue a ação do professor que atua em contextos nos quais há duas línguas de instrução? Como pontuado, a tarefa do professor que atua em contexto bi/plurilíngue é complexa, pois, além de garantir o sucesso do currículo escolar, o professor deve assegurar o sucesso na progressão da proficiência na língua

¹¹ O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, denominado New London Group, em meados da década de 90, nos Estados Unidos. O prefixo “multi” diz respeito à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nelas. <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>

¹² No original: immersion teachers have to “wear two hats”: promoting achievement throughout the curriculum and ensuring second language proficiency.

adicional. Além disso, ao adotar uma perspectiva multidimensional da educação bi/plurilíngue, o professor deve ainda promover oportunidades para que os estudantes desenvolvam o senso de cidadania dentro de uma perspectiva global. Entretanto, na presente subsecção, focarei nos desafios que os professores enfrentam na prática do ensino bi/plurilíngue privado no Brasil através do emprego da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que implica o ensino de linguagem e conteúdo de forma integrada.

Quando se trata da abordagem CLIL e, conforme apontam Alencar (2016); Coyle (2004); Coyle, Hood e Marsh (2010); e Harrop (2012), o grande desafio é a formação docente, uma vez que, de acordo com os autores, não se têm professores proficientes tanto no conteúdo quanto no idioma de instrução em número suficiente no Brasil para possibilitar a implementação dessa abordagem, nem cursos de formação docente que contemplem a formação de professores para a educação bilíngue e infantil. As habilidades docentes são uma importante chave para essa abordagem de ensino. Nas palavras de Alencar (2016, p. 44),

Para Koroseru e Grava (2014, p. 217), alguns fatores que podem dificultar o ensino baseado na AECL (CLIL) são a falta de proficiência dos professores na língua alvo para o ensino de conteúdos diversos e os limitados recursos e guias de criação de materiais autênticos para AECL (RICHARDS; RODGERS, 2002; VIEBROCK, 2006 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 217). Essas dificuldades poderiam ser minoradas até certo ponto em cursos de formação de professores que incluíssem a discussão sobre essa abordagem e a criação de materiais didáticos, [...] Eis a razão [...] para refletir sobre as possibilidades e limitações dessa abordagem no contexto brasileiro atual.

A justificativa para a implementação da abordagem CLIL dentro de programas bi/plurilíngue deve-se ao fato de que, com base nas pesquisas de Jim Cummins no final dos anos 1970, no Canadá, verificou-se que muitos estudantes imigrantes com fluência em língua inglesa não eram bem-sucedidos nos exames de larga escala e até mesmo nas avaliações durante a universidade. Em sua pesquisa, Cummins identificou dois tipos de linguagem inerentes à educação bi/plurilíngue: BICS (*Basic Interpersonal and Communicative Skills*) – habilidades básicas de comunicação interpessoal – e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – proficiência cognitiva em linguagem acadêmica. BICS e CALP referem-se à Hipótese da Interdependência de Cummins (1979) e têm as definições que se seguem: BICS refere-se às habilidades linguísticas utilizadas em contextos sociais. É a linguagem do dia a dia, empregada na interação e socialização com outras pessoas. Por exemplo, no contexto escolar, o BICS está presente em conversas informais. BICS é o repertório que está

diretamente vinculado a um contexto social e que demanda menos esforço cognitivo por parte do aprendiz. O BICS é alcançado em menos tempo do que o CALP. Já o **CALP**, por sua vez, é a linguagem específica usada num contexto acadêmico. Ela engloba habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão a respeito de conteúdo e não está somente ligado ao entendimento da língua e do conteúdo, mas também a outras capacidades, tais como comparação, sintetização, resumo, classificação, avaliação e inferência. Em seu desenvolvimento há intensa demanda cognitiva, levando mais tempo para que se desenvolva.

A distinção entre habilidades comunicativas interpessoais básicas e proficiência cognitiva em linguagem específica relacionada a conteúdos como história, química e matemática, por exemplo, tinha como objetivo chamar a atenção para a diferença nos períodos em que crianças imigrantes adquirissem fluência de conversação na língua adicional, em comparação com o tempo para desenvolvimento de proficiência acadêmica apropriada para a série na mesma língua. A fluência de conversação em nível BICS é frequentemente adquirida em um nível funcional cerca de dois anos após a exposição inicial à segunda língua, enquanto pelo menos cinco anos geralmente são necessários para que se desenvolva o nível acadêmico. (COLLIER; YANAGISAKO, 1987; CUMMINS, 1979; KLESMER, 1994).

Na figura abaixo, vemos uma representação da teoria do iceberg de Cummins (1979). De acordo com esta teoria, há importantes diferenças entre a linguagem social e informal e a linguagem acadêmica ou profissional e, portanto, mais formal.

Figura 6 - Teoria do iceberg de Cummins



Fonte: Autoria própria com base em Cummins (1981).

A educação bi/plurilíngue, ao utilizar abordagens como o CLIL, coloca como meta o desenvolvimento do nível de proficiência encontrado em CALP, sendo que se faz necessário que os professores que atuam em tal contexto tenham conhecimento de estratégias e estímulos

que devem ser utilizados para que os estudantes alcancem tal objetivo. No contexto desta pesquisa, não houve formação prévia com relação à abordagem CLIL e aos componentes que seriam explorados na aula. Os professores receberam um treinamento da editora responsável pelo material adotado para uso do próprio material didático e um guia do professor com o passo a passo para a realização das aulas.

Na presente subseção, tratei sobre CLIL e sua importância na formação de professores que atuam em programas bi/plurilíngue e sobre dois tipos de linguagem identificados por Cummins em suas pesquisas, que justificam a escolha da abordagem CLIL em contexto bilíngue: BICS – habilidades básicas de comunicação interpessoal e CALP – proficiência cognitiva em linguagem acadêmica. Na próxima seção, tratarei sobre os documentos oficiais que normatizam a atuação docente no Brasil: BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

1.3.4 Documentos oficiais e formação de professores

Nesta subseção, trato brevemente dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) e Base Nacional Comum -Formação (BRASIL, 2019), entendendo a relevância que ambos têm no contexto da presente pesquisa.

No Brasil não existem políticas públicas que garantam a oferta do ensino de línguas adicionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nem tampouco para a Educação Infantil (EI), o que causa impacto direto sobre a formação desse professor. Tutida (2016) destaca que é de fundamental importância que o professor do segundo idioma tenha uma boa formação para lecionar em qualquer nível escolar, o que inclui a Educação Infantil. No entanto, muitos desses professores em formação se sentem despreparados para lidar com crianças pequenas. Tonelli (2017, p. 9) reforça essa ideia ao afirmar que, com o aumento de oferta de L2 na EI, “esses profissionais passam a exercer a docência nesse contexto sem estarem minimamente preparados para tal.”. A autora afirma ainda que os profissionais que atuam no ensino de língua inglesa para crianças, mesmo sendo licenciados em Letras/Inglês, não tiveram nenhum tipo de formação específica para atuar nesse contexto, já que a maioria das Instituições de Ensino Superior não oferece essa formação aos graduandos. Destaco que a autora se refere à Educação Infantil na perspectiva de língua adicional e não da educação bi/plurilíngue, mas entendo que a realidade de formação, dentro dos dois contextos é semelhante.

Conforme sugerido por Finardi (2016) e Finardi e Archanjo (2015), a política linguística do Brasil não garante o aprendizado pleno de inglês (ou de outras línguas) na educação básica pública, o que faz com que cursos livres de línguas, principalmente de inglês, abundem no Brasil. Essa vasta oferta de cursos livres de línguas cria o que Finardi (2014) chama de brecha social, em que apenas os privilegiados que podem pagar por esses cursos têm a oportunidade e condições de aprender inglês.

A partir de 2017, a língua a ofertada de maneira obrigatória a partir do 6º ano na educação básica brasileira passou a ser o inglês. Entretanto, Gimenez (2013), Gimenez e Tonelli (2013) e Finardi (2018) alertam para a falta de política linguística para garantir o ensino de línguas nos anos iniciais da educação básica, contexto desta pesquisa. Com o advento da globalização e a mudança no *status* do inglês no Brasil (FINARDI, 2014), a demanda por esse tipo de ensino mudou. Muitos pais brasileiros escolhem a educação bi/plurilíngue para seus filhos, também brasileiros, com o objetivo de propiciar a fluência em inglês concomitantemente ao ensino de conteúdos diversos. Como língua franca ou internacional (FINARDI, 2014, 2016), o inglês é a língua de instrução adotada na maioria das escolas bilíngues no Brasil atualmente, muitas das quais alegam propiciar uma forma de imersão que supostamente possibilitaria que crianças crescessem bilíngues, ainda que o inglês não seja falado em suas casas ou contextos sociais fora da escola.

A próxima subseção é destinada a tratativas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bi/plurilíngue e suas implicações na formação de professores em contexto bi/plurilíngue.

1.3.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bi/plurilíngue

Em 9 de julho de 2020, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2020), deliberando sobre o funcionamento de escolas bi/plurilíngues. As Diretrizes causam controvérsias em diversos temas, como por exemplo as concepções de língua(gem), bilinguismo e educação bi/multilíngue, os contextos da educação bi/multilíngue no Brasil, avaliação em educação bi/multilíngue e formação de professores para educação bi/multilíngue. Esse tema ganha destaque nesta pesquisa, por tratar a respeito da formação necessária para professores que desejam atuar em escolas bilíngues, ou que já atuam, e que se veem diante do desafio de buscar uma formação adequada e reconhecida pelo MEC, que os permita ser professor em tais instituições.

O documento deliberou que, para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve (i) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; (ii) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CONSELHO DA EUROPA, 2001); e (iii) ter formação complementar em Educação Bilíngue – curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação *lato sensu*; ou mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC. Os professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio devem ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica, além do exposto acima nos itens (ii) e (iii) (BRASIL, 2020).

Nesta pesquisa, entendo que, para ensinar uma língua adicional, ou por meio de uma língua adicional, é necessário que o professor não apenas “domine” essa língua, mas, também, e principalmente, desenvolva competências voltadas para seu ensino. Além disso, o professor que atua em uma escola bilíngue e que é responsável por ministrar componentes curriculares – ciências, matemática, artes, entre outros – por meio da língua adicional deve ser conhecedor dessas áreas do saber e também das didáticas a elas relacionadas, o que não é foco nem de um curso de Letras e tampouco da preparação e estudo para um certificado de proficiência. Destaco também que o documento norteador emprega o termo educação plurilíngue de forma genérica, não fazendo distinção entre escolas bilíngues e programas bilíngues, que é o contexto desta pesquisa.

Na próxima subseção, tratarei sobre a BNC – Formação e suas contribuições para a formação de professores em contexto bi/plurilíngue.

1.3.4.2 BNC-Formação

O Ministério da Educação (MEC) publicou, no final de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). O documento define um conjunto de normas que orientam a criação e a organização dos cursos de pedagogia e licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Ele baseia-se nas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019), que estabelece os objetivos de aprendizagem de alunos tanto da rede pública como da rede particular. O processo de elaboração e aprovação do BCN-Formação teve início em 2018, com um documento enviado pelo MEC que definia as competências profissionais do docente, tendo por base três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e

engajamento profissional. Para cada uma delas foi estabelecido um conjunto de competências específicas e suas correspondentes habilidades. Sabendo que existem determinados tipos de conhecimento que são essenciais ao exercício da docência em escolas bi/plurilíngues, recorro à BNC-Formação. Farei na presente subsecção um paralelo entre duas das dimensões estabelecidas, a do conhecimento e a da prática profissionais, e a abordagem CLIL.

A dimensão conhecimento profissional se refere à compreensão que o professor tem de sua área de atuação específica. Quando nos voltamos ao ensino bi/plurilíngue – e aqui vale ressaltar que me refiro aos professores que trabalham com a língua materna dos alunos e aos que trabalham com língua adicional –, há duas esferas de conhecimentos fundantes: os relacionados aos diferentes componentes curriculares que lecionam e a língua acadêmica referente a esses componentes. Para além disso, esse professor deve ter domínio das didáticas referentes aos conhecimentos que ensina, ou seja, deve estar familiarizado com as diversas didáticas que regem o ensino de componentes curriculares específicos e dominar as empregadas pela escola em que leciona, uma vez que as escolas bilíngues diferem umas das outras.

A segunda dimensão, a prática profissional do professor, se refere, de modo geral, à capacidade do docente de definir objetivos relativos aos conteúdos com os quais trabalha e ao desenvolvimento da língua (linguagem) relacionada a esses conteúdos, e de planejar as atividades de ensino a partir deles. Desse modo, o professor que trabalha em escolas bi/plurilíngues deve ter como um de seus objetivos centrais desenvolver linguagem acadêmica referente aos componentes curriculares com os quais atua nas duas línguas que circulam na escola – a língua de nascimento dos alunos e a língua adicional.

As discussões a respeito das Diretrizes e da BNC-Formação serão aprofundadas no capítulo destinado à análise documental, onde proponho a busca do entendimento sobre quais são as concepções sobre os saberes essenciais à docência em contexto bilíngue que norteiam os documentos oficiais.

1.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, apresentei o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho. Para tanto, recorri às teorias sobre bilinguismo e educação bilíngue de escolha ou educação bilíngue de elite, bem como à literatura sobre reflexão crítica na formação de professores.

Como ponto de partida, na primeira seção, apresentei conceitos e concepções sobre o fenômeno do bi/plurilinguismo, sujeito bilíngue, repertório linguístico e bi/plurilinguismo; em

seguida, tratei sobre cultura, multiculturalismo e interculturalidade. Na segunda seção, discorri sobre Educação bi/plurilíngue e suas múltiplas faces no Brasil, modelos e dimensões da educação bi/plurilíngue e CLIL: o ensino integrado entre língua e conteúdo. Na terceira e última seção, apresentei o arcabouço teórico para o tema formação de professores para a educação bi/plurilíngue, com os subitens: formação crítico-reflexiva, CLIL e formação de professores e os documentos oficiais (Diretrizes para educação bi/plurilíngue e BNC-Formação) e sua relação com a formação de professores. No próximo capítulo, apresento a metodologia deste estudo.

2 TRILHA METODOLÓGICA



No livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, há um momento em que Alice encontra-se em uma encruzilhada, sem saber qual direção chegar, nesse momento, sobre um galho de uma árvore, aparece um gato sorridente que lhe pergunta:
 - Qual é o seu problema?
 - Não sei qual caminho tomar, ela explica.
 - Bem, aonde você quer chegar? Questiona o gato.
 - Não sei, respondeu Alice.
 Nesse caso, qualquer um dos caminhos levará você até lá, conclui o gato.

trecho do livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll.

Metodologia pode ser compreendida como "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (MINAYO, 2001, p. 16), ou definida como "as operações e os procedimentos essenciais à realização da pesquisa " (LAVILLE; DIONE, 1999). Isso posto, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as características do contexto da pesquisa, os professores participantes, a natureza do trabalho, o paradigma no qual se insere e os procedimentos para a coleta e interpretação das informações.

2.1 Da natureza da pesquisa

Este trabalho é um estudo de caso, de caráter exploratório e de natureza qualitativa e interpretativista . A pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que será investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento. Isto é: facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dentro desse contexto, a presente pesquisa classifica-se como exploratória, pois envolve entrevista, levantamento bibliográfico e pesquisa documental como formas múltiplas para a realização de um estudo em um ecossistema único.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Ela busca compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em

estudo. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada.

A origem, o contexto e a oportunidade geralmente moldam o processo de pesquisa. A pesquisa baseada em estudo de caso origina-se de um interesse especial em casos individuais (STAKE 1994). Esta pesquisa trata-se, portanto, de um estudo de caso (STAKE 2007; YIN, 2001), que se caracteriza por colocar a atenção em determinado fenômeno considerado como um sistema único, específico e delimitado.

O estudo de caso qualitativo, como é o caso deste, é ainda caracterizado pela grande quantidade de tempo que os pesquisadores despendem no local de pesquisa, pessoalmente, ou em contexto de pandemia, como é o caso, on-line, em contato com as atividades e operações do caso, refletindo, revisitando o sentido do que está acontecendo (STAKE, 1994).

Ainda segundo Stake (2007), um estudo de caso robusto provê detalhes sobre como as conclusões vão se desenhando e como se relacionam com pressupostos teóricos, o que colabora para que o pesquisador chegue a conclusões baseadas em evidências. O autor ainda evidencia que estudos de caso em educação e linguagens têm implicações nos processos pedagógicos, pois o que é aprendido pelo pesquisador por meio dos estudos de caso pode ser revertido em ações e recomendações.

Faltis (1997) classifica o estudo de caso em dois tipos: interpretativo e interventivo. No estudo de caso interpretativo, o interesse primário é no caso em si e não há intervenções. Já no estudo de caso interventivo, o pesquisador estuda o efeito que uma intervenção tem nos participantes do caso ou no fenômeno de interesse. Esta pesquisa trata de um estudo de caso interpretativo, pois o objetivo é investigar as necessidades e dificuldades de um grupo de professoras que atuam na educação bilíngue em uma rede de escolas particulares em Brasília, onde atuei como coordenadora, sem realizar intervenções.

Na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades são passíveis de interpretação. Assim, a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social e o meio de se ter acesso à sua compreensão, através da consideração de várias subjetividades. Representa-se, portanto, a operação científica como sendo intrinsecamente subjetiva, já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social.

“O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Para a realização da investigação, o pesquisador quer interpretar os significados

construídos pelos participantes em seu contexto específico, e o acesso aos significados se dará pelo uso de instrumentos como a entrevista, a análise documental e a pesquisa bibliográfica, que serão objeto de descrição nas próximas sessões.

Frente ao exposto, ao perceber os desafios enfrentados pelas professoras que atuavam no programa bilíngue da rede na qual eu atuava como coordenadora em nossos momentos de coordenação individual, e ao ouvi-las descrever suas angústias, me senti no dever de investigar suas necessidades de formação, que tinham implicações em sua prática. E, assim, me pareceu o método mais eficaz para retratar aquela realidade a análise individual daquele grupo, dentro das especificidades da instituição na qual atuávamos.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma rede de escolas particulares, com nove professoras que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dessa instituição. A rede contava com sete escolas em cidades satélites do Distrito Federal e uma no Plano Piloto, sendo que quatro dessas escolas possuíam programa bilíngue. Foram entrevistadas as nove professoras que atuavam no programa bilíngue, cujos perfis serão apresentados na próxima sessão.

A escolha dessa rede de escolas se deveu pelo fato de que atuei como coordenadora pedagógica no programa bilíngue entre 2019 e 2020. O programa bilíngue foi implementado no início de 2019 e consistia em uma parceria entre a rede de escolas e uma prestadora de soluções em ensino bilíngue vinculada a uma editora, que fornecia o material didático do programa, treinamento e formação às professoras. No final de 2019, no entanto, optou-se por descontinuar a parceria com a prestadora e assumir a autoria do programa, adotando o material de uma outra editora, sendo que a editora atuava na formação para uso do material adotado.

O programa contava com 5 (cinco) aulas por semana, diariamente era ministrada uma aula do programa bilíngue com 50 minutos de duração. As professoras usavam a abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), que será detalhada posteriormente neste trabalho.

Cumpridas as exigências iniciais para o início da pesquisa, como a autorização dos donos da escola (Anexo A) e o termo de consentimento assinado pelas professoras que seriam entrevistadas (Anexo B), aproveitei os momentos de observação de aula e principalmente as

coordenações individuais, nas quais praticava momentos de escuta ativa¹³, com a finalidade de construir *rapport*¹⁴ (relação de confiança) com as professoras, momentos nos quais eu demonstrava interesse genuíno pelo que as profissionais tinham a dizer, sem julgamento, a fim de coletar elementos que subsidiaram a construção do roteiro de entrevistas individuais semiestruturadas, que serão apresentadas neste capítulo. As coordenações individuais ocorreram no período compreendido entre março e novembro de 2020, e as entrevistas aconteceram de forma virtual no período entre 3 e 16 de outubro de 2020.

Em março de 2020, foi declarada a quarentena e o *lockdown* no Distrito Federal, devido à pandemia do novo coronavírus; as instituições de ensino foram as primeiras atividades a serem fechadas e, por esse motivo, várias rotinas escolares foram adaptadas de forma emergencial para a modalidade remota. Tal mudança drástica e o fato de vivenciar tal situação inédita para a geração atual trouxeram muitos impactos para a prática da equipe pedagógica, como, por exemplo, a necessidade de as aulas on-line serem ministradas para crianças entre três e nove anos, a reformulação didática e metodológica, os desafios relacionados a equipamentos e conexão com a internet, além de fatores emocionais. Vários obstáculos precisaram ser transpostos para que pudessemos dar continuidade aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e, mais importante, para que pudessemos manter a sanidade.

Nesse contexto inédito, o grupo uniu-se e precisou reinventar-se. E eu, como coordenadora pedagógica, tinha como uma das minhas atribuições contribuir para a formação dessas nove professoras, sendo que suas vozes e seus lugares de fala constituíram os alicerces da presente pesquisa.

Tanto os gestores da escola, como as professoras foram muito receptivos à pesquisa e desde o início mostraram-se extremamente interessados em colaborar para que eu pudesse colher as informações necessárias.

¹³ Escuta ativa ou terapêutica é um termo utilizado na psicologia para se referir principalmente a ouvir com atenção e interesse. Em outras palavras, acontece quando um indivíduo mantém um diálogo com o outro, prestando total atenção e se interessando pelo assunto de seu interlocutor. Para maiores informações <https://albertodellisola.com.br/escuta-terapeutica/>

¹⁴ Rapport é uma palavra de origem francesa (*rapporter*), que significa “trazer de volta” ou “criar uma relação”. O conceito de Rapport é originário da psicologia e é utilizado para designar a técnica de criar uma ligação de empatia com outra pessoa para que se comunique com menos resistência.

2.3 As professoras participantes

Participaram da presente pesquisa todas as professoras que atuavam nas escolas da rede na qual eu desempenhava a função de coordenadora, nas quais o programa bilíngue havia sido implementado.

Em seguida, relato um breve perfil de cada uma das nove professoras participantes do estudo. É importante enfatizar que, de modo a preservar o seu anonimato, referi-me a elas por números de um a nove. Esclareço também que eu era coordenadora pedagógica responsável pela autoria e gestão do programa bilíngue, bem como da equipe de professores, e foi assim que nos conhecemos.

De modo a facilitar o acompanhamento do perfil das professoras entrevistadas, desenvolvi uma síntese do perfil das entrevistadas à época da geração de dados:

Quadro 5 - Síntese do perfil das professoras-participantes da pesquisa

Participante	Idade	formação	tempo de atuação como docente	tempo de atuação na educação infantil e anos iniciais.	tempo de atuação em programas bilíngues
Prof. 1	30 anos	Licenciatura em Letras Inglês e Mestrado em Estudos da Tradução	12 anos	6 anos	2 anos
Prof. 2	23 anos	Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue. Cursa Pedagogia.	5 anos	5 anos	5 anos
Prof.3	24 anos	Licenciatura em Letras Português e Inglês.	6 anos	6 anos	1 ano
Prof.4	29 anos	Licenciatura em Letras Inglês	5 anos	5 anos	5 anos
Prof. 5	27 anos	Licenciatura em Letras Português e Inglês	3 anos	3 anos	3 anos
Prof.6	25 anos	Licenciatura em Letras Português e Inglês e Pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional	3 anos e meio	2 anos	2 anos
Prof.7	28 anos	Licenciatura em Letras Inglês	4 anos	1 ano	9 meses
Prof.8	24 anos	Licenciatura em Letras Português e Inglês e Pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional	3 anos	3 anos	3 anos
Prof.9	24 anos	Graduação em Biologia e Pedagogia	1 mês	1 mês	1 mês

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado, o grupo em sua maioria era composto por professoras jovens, licenciadas e com pouca ou nenhuma experiência em contexto bilíngue. Além disso, nenhuma delas possuía qualquer tipo de formação específica para a atuação em contexto bilíngue.

2.4 A coleta de informações

Na presente seção discorrerei sobre os instrumentos que foram utilizados para a coleta de informações: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.

2.4.1 Pesquisa Bibliográfica

Segundo Mello e Silva (2006, p. 61), a “pesquisa bibliográfica lida com o caminho teórico e documental já trilhado por outros pesquisadores e, portanto, trata-se de técnica definida com os propósitos da atividade de pesquisa, de modo geral”. Ela é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, coletados numa pesquisa de campo, bem como aqueles inteiramente baseados em documentos (LUNA, 1999). Em relação aos dados coletados na internet, deve-se atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Durante o levantamento bibliográfico nos deparamos com as fontes primárias que, por sua vez, correspondem à bibliografia básica sobre o assunto que se pretende compreender, ou seja, elas “servem de apoio para o assunto estudado” (FACHIN, 2006, p. 122). Ainda segundo Fachin, a pesquisa bibliográfica “se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar; achar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas”. Para essa autora, a pesquisa está dividida em duas fontes: primária e secundária” (FACHIN, 2006, p. 120).

As fontes bibliográficas secundárias são buscadas após o contato do pesquisador com aquilo que primeiramente foi levantado. Nesse sentido, ele considera as potencialidades e os

déficits desse primeiro material e sai em busca de novos subsídios teórico-conceituais que auxiliem na execução de suas tarefas científicas. Isso pode acontecer, por exemplo, quando os textos anteriormente lidos não oferecem respostas metodológicas ao problema de pesquisa; fazendo-se necessário procurar outros estudos que concedam retornos e recursos metodológicos mais coadunados ao trabalho em desenvolvimento (MAZUCATO, 2018).

Para o presente estudo, a pesquisa bibliográfica teve papel fundamental, pois foi utilizada com a finalidade de identificar os saberes e competências relevantes para a formação de professores atuantes na educação bilíngue.

2.4.2 Análise Documental

A pesquisa documental é o tipo de pesquisa em que a fonte principal é constituída de documentos (MAZUCATO, 2018). Ainda segundo o autor, as pesquisas que envolvem o manuseio de determinados documentos possuem como primordial característica, ao se considerar a fonte do trabalho científico, a utilização de artefatos/materiais/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais. São exemplos dessas fontes: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, leis, manuscritos, projetos de leis, relatórios técnicos, minutas, autobiografias, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, etc. A pesquisa documental, devido às suas características, pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Gil (2008) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim como a maioria das tipologias, a pesquisa documental pode integrar o rol de pesquisas utilizadas em um mesmo estudo ou se caracterizar como o único delineamento utilizado para tal (BEUREN, 2006).

No quadro abaixo, listei os documentos que foram analisados, classificado como primários ou secundários, além de apresentadas as justificativas que endossam sua importância para a presente pesquisa.

Quadro 6 - Documentos a serem analisados

Documento	Classificação	Importância
BNC-Formação (BRASIL, 2018)	Primária	parâmetro nacional
Diretrizes para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020)	Primária	único documento nacional sobre a educação plurilíngue no Brasil – ainda a ser homologado
Manual do Programa Bilíngue da Rede (fonte)	Primária	documento que guia o trabalho na escola onde trabalham as participantes

Fonte: Elaboração Própria

Na próxima seção, tratarei sobre as entrevistas, justificando sua escolha enquanto instrumento para coleta de informações. Também detalharei o processo de elaboração e condução delas.

2.4.3 *Entrevista*

Há muitas técnicas para a coleta de dados em pesquisas qualitativas com o objetivo de apreender aspectos da subjetividade dos participantes, como, por exemplo, observação, questionários, entrevistas e análise documental. Para a presente pesquisa, além da pesquisa bibliográfica e da análise documental, utilizei também a entrevista.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2007). Desde o início do processo de investigação de que se trata a presente pesquisa, a voz e o lugar de fala das educadoras que atuavam no programa bilíngue de uma rede de escolas no Distrito Federal foram extremamente valorizados pela pesquisadora. Por esse motivo, a adoção do instrumento entrevista para a coleta de dados desenhou-se como a melhor estratégia, tendo em vista que se trata da verbalização das pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

Conforme Zanella (2009), “[a] entrevista é um instrumento indispensável à pesquisa qualitativa, pois permite a ampliação de possibilidades no estudo de significado em casos individuais. As interações configuram um caráter reflexivo, no qual o sistema de valores, crenças e emoções emergem”. Ainda segundo a autora, a entrevista apresenta como vantagens: a possibilidade de ser realizada com analfabetos, permite a análise de atitudes, comportamentos, reações e gestos, além de possibilitar maior proximidade com o sujeito da pesquisa e flexibilidade ao entrevistador. Quanto às desvantagens, a mesma autora destaca que pode haver falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são

feitas, inadequada compreensão do significado das perguntas, fornecimento de respostas falsas, influência exercida pela relação entre o pesquisador e o entrevistado, entre outras.

Nesta pesquisa, foram convidadas nove educadoras que atuavam em um programa bilíngue de uma rede de escolas situadas no Distrito Federal. A proximidade com as participantes sem dúvida foi o aspecto mais relevante na realização das entrevistas com o grupo em questão. Mesmo de forma remota, as pausas, momentos de silêncio e expressões de surpresa e dúvida foram significativas fontes de informação.

O pesquisador deve fazer tudo para diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo (BOURDIEU, 1999). Hierarquicamente, como coordenadora do grupo de professoras convidadas para a presente pesquisa, procurei desde o início da investigação aproximar-me positivamente do grupo, com encontros individuais semanais nos quais discutimos e refletimos sobre o dia a dia das educadoras. Mas, principalmente, havia momentos de escuta ativa¹⁵, nos quais eu me propunha imediatamente a contribuir com provocações, para que, por meio da reflexão sobre suas dificuldades e sobre suas práticas, as educadoras pudessem desenvolver por elas mesmas autonomia e criticidade. O advento da pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus, teve papel fundamental na aproximação do grupo, que passava unido por essa calamidade global. As coordenações se intensificaram, de forma remota, e vínculos de confiança foram construídos.

Ainda segundo Bourdieu, para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível, essas pessoas sejam conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas relacionadas à investigação. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar. O convite para a participação na presente pesquisa foi feito pessoalmente, individualmente a todas as professoras, que aceitaram imediatamente colaborar. Desde o primeiro momento, destaquei o caráter de confidencialidade das informações e o objetivo da pesquisa. O grupo como um todo mostrou-se muito entusiasmado em contribuir para a construção coletiva de conhecimento.

A qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação em que as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987, p. 644). A situação

¹⁵ Escuta ativa ou terapêutica é um termo utilizado na psicologia para se referir principalmente a ouvir com atenção e interesse. Em outras palavras, acontece quando um indivíduo mantém um diálogo com o outro, prestando total atenção e se interessando pelo assunto de seu interlocutor. Para maiores informações <https://albertodellisola.com.br/escuta-terapeutica/>

em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, pois o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante.

Na próxima seção, tratarei com mais detalhes sobre a forma de entrevista que foi escolhida para a presente pesquisa e como as entrevistas foram elaboradas e conduzidas.

2.4.3.1 *A Entrevista Semiestruturada*

Considerando a forma de organização, a entrevista pode ser estruturada, não estruturada e semiestruturada. A forma escolhida para a presente pesquisa foi a semiestruturada. Entrevistas semiestruturadas seguem um roteiro criado pelo entrevistador, mas, sem que haja a obrigatoriedade de se seguir a sequência; os caminhos são escolhidos à medida do desdobramento da própria entrevista.

A entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2010), é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, e o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada. Isso possibilita a abertura para um momento de discussão durante as entrevistas. Segundo Richardson *et al.* (2007), o entrevistador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista, o que seria uma entrevista guiada.

A primeira etapa seguinte à escolha da entrevista como instrumento para a coleta de dados e ao convite às participantes foi a construção do roteiro (MARCONI; LAKATOS, 2007). A elaboração do roteiro foi feita com base nas próprias informações recolhidas durante as coordenações individuais entre novembro de 2019 e junho de 2020 e de aulas que foram assistidas no mesmo período, tanto presencialmente quanto de forma remota.

O primeiro modelo de roteiro (Quadro 7) foi composto por uma sessão inicial com quatro perguntas, seguida por doze sessões com sete perguntas em média. Foi realizado um piloto com uma professora voluntária, em agosto de 2020, com o objetivo de elucidar incongruências ou obstáculos à sua aplicação, bem como com o intuito de aperfeiçoá-lo. Segundo Weiss (1998), a pilotagem é uma prática necessária para que não se perca tempo e terreno com tentativas inadequadas; é bom que se aplique antes de se definir perguntas. A pilotagem possibilitou a realização de ajustes, tendo em vista a devolutiva da professora voluntária que respondeu às perguntas de forma escrita e relatou ter demorado mais de seis horas para concluí-la. Como aspecto negativo, destacou a extensão da entrevista e como ponto positivo principal agradeceu pela oportunidade de ter sido provocada a refletir sobre temas tão relevantes e que são sufocados pela rotina e falta de tempo para reflexão sobre suas práticas

docentes. Tendo em vista a devolutiva da voluntária, optei por focar nos aspectos mais relevantes de acordo com minhas anotações dos momentos de coordenação e aulas assistidas, e reduzi o número de sessões e perguntas.

O primeiro modelo de roteiro continha as perguntas que se seguem na tabela abaixo:

Quadro 7 - Primeiro Roteiro das Entrevistas

TÓPICOS	PERGUNTAS
Perguntas iniciais	<p>Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? Você está satisfeito com a formação que escolheu? Há quanto tempo você trabalha como professor? Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta nas seguintes atividades: Ensino em sala de aula, planejamento ou preparação das aulas e tarefas administrativas</p>
Práticas de Ensino, Crenças e Atitudes	<p>Qual é a sua filosofia de ensino e de onde ela vem? Quais são suas concepções sobre ensino e aprendizagem? Qual é a sua concepção de língua? De onde ela vem? Identifique algumas implicações do seu conceito de língua para a sua práxis na educação linguística (em sala de aula). O que é educação bilíngue na sua concepção? Na sua opinião, quais são os elementos essenciais para que uma proposta de ensino bilíngue seja bem-sucedida? Quais são os saberes essenciais para um professor que atua ou pretende atuar em contexto bilíngue, na sua opinião? Com que frequência você participa de reuniões da equipe para discutir a visão e a missão da escola? Participou do desenvolvimento do currículo escolar ou parte dele? Você participou da discussão sobre a seleção dos materiais didáticos (como, por exemplo, livros didáticos, cadernos de exercícios)?</p>
Práticas colaborativas - Construção coletiva de conhecimento	<p>O que representa, para você, o trabalho colaborativo entre professores? Em sua opinião, que lugar tem ocupado o trabalho colaborativo na instituição que você atua? Você participa de grupos de professores em redes sociais? Você participa de grupos de professores promovido pela instituição na qual trabalha? Você participa de grupos de pesquisa? Você participa de grupos de leitura? Você compartilha práticas com a comunidade escolar? Em algum momento já se inspirou em atividades realizadas pelos meus pares para otimizar/diversificar suas práticas pedagógicas? Já solicitou ao coordenador pedagógico que assista às suas aulas e me dê feedback? Já assistiu às aulas dos meus colegas? Algum colega já assistiu às suas aulas? A instituição na qual você atua promove momentos para partilha e diálogos entre professores? Os gestores estimulam o diálogo entre pares para construção coletiva de planejamento? Você já propôs ações que oportunizem práticas colaborativas? Você troca materiais didáticos com os colegas? Você participa de reuniões com colegas que trabalham com a mesma faixa etária para a qual leciona?</p>
Práticas docentes	<p>Você planeja regularmente suas aulas? Com qual frequência? Busca atividades extras para complementar suas aulas?</p>

TÓPICOS	PERGUNTAS
(planejamento e controle de turma)	<p>Propõe atividades que engajam seus estudantes de acordo com seus perfis de aprendizado?</p> <p>Faz uso de estratégias alternativas e adapta sua aula quando percebe que a atividade proposta não engajou os estudantes ou não teve o resultado esperado?</p> <p>Remodela atividades propostas para atender ao perfil dos seus alunos?</p> <p>Compara seu planejamento com o dos seus colegas?</p> <p>O comportamento dos seus alunos interfere na sua prática pedagógica?</p> <p>Faz uso da BNCC para planejar suas aulas?</p>
Metodologias Ativas	<p>Você conhece alguma abordagem de método ativo? Qual?</p> <p>Quais estratégias você já utiliza na sua prática pedagógica?</p> <p>Quais estratégias de ensino, norteadas pelo método ativo, você se sente motivado a utilizar em suas aulas? Por quê?</p> <p>Você estimula a troca de experiências entre os estudantes na execução de atividades?</p> <p>Procura conhecer individualmente seus estudantes e adapta as atividades aos diferentes estágios de conhecimento?</p>
Especificidades da educação infantil e primeiros anos do EF	<p>Você faz uso de quais ferramentas de aprendizagem?</p> <p>Utiliza a musicalização como ferramenta de aprendizagem?</p> <p>Utiliza a contação de história como prática pedagógica?</p> <p>Faz uso da estratégia de mudança de entonação para chamar a atenção dos estudantes?</p> <p>Faz uso de realia (objetos reais) como estratégia de ensino?</p> <p>Qual é o papel da ludicidade na sua prática pedagógica?</p> <p>Estimula a releitura de histórias, vídeos e obras de arte?</p> <p>Estimula a exploração dos espaços escolares e externos?</p>
Letramento digital	<p>Como você se sente com relação à integração de recursos digitais à sua prática pedagógica?</p> <p>Você já integrou elementos à sua prática? Como?</p> <p>Sabe o que são práticas de multiletramento?</p> <p>Incentivou devolutivas dos alunos em formato digital antes da pandemia?</p> <p>Já propôs aos alunos projetos colaborativos, autorais e mão-na-massa com tecnologias digitais? Quais?</p> <p>Apoia outros profissionais da sua rede com o uso de tecnologias, auxiliando-os e apresentando ferramentas?</p>
Metodologias para o ensino de línguas estrangeiras	<p>Tem conhecimento das teorias de aquisição de segunda língua? Quais?</p> <p>Já aplicou algum elemento das teorias de aquisição de segunda língua à sua prática docente?</p> <p>Quais abordagens ou metodologias de ensino bilíngue você conhece?</p> <p>Quais aplica a sua prática docente? Como?</p> <p>Você já planejou alguma aula com base nos 4Cs da abordagem CLIL?</p> <p>Você integra elementos interculturais às suas aulas? Quais? Como?</p> <p>Integra elementos interdisciplinares às suas aulas?</p> <p>Quais elementos interdisciplinares você integra às suas aulas?</p> <p>Já planejou alguma aula ou projeto em conjunto com os professores regentes não bilíngues ou professores especialistas? Descreva a experiência.</p> <p>Você integra elementos multimodais às suas práticas pedagógicas? Quais? Como?</p> <p>Socializa suas práticas? Como?</p>
Cursos e Formação Docente	<p>Durante sua formação você teve contato com educação bilíngue? Como foi essa experiência?</p> <p>Quantos programas / eventos de treinamento em serviço você participou nos últimos 2 anos?</p> <p>Quais tipos de treinamentos / eventos você participou?</p> <p>Quais critérios usou ao selecionar programas de treinamento em serviço?</p>

TÓPICOS	PERGUNTAS
	<p>Fez utilização do que aprendeu nos treinamentos à sua prática? Descreva. Socializou os conhecimentos adquiridos com seus pares? O que você pensa quando se fala em valorização e aperfeiçoamento do professor?</p>
Avaliação	<p>Você mantém registros para avaliação formativa? Acompanha sistematicamente o desenvolvimento dos seus estudantes? Faz propostas individuais de planos de ação para otimização dos processos de ensino e aprendizagem com base nas avaliações? Faz relatórios de desenvolvimento com base nos registros que realiza? Faz relatórios de desenvolvimento em parceria com a professora regente não bilingue? Utiliza a Avaliação Diagnóstica para dar nota aos estudantes? Utiliza a aplicação de Avaliações diagnósticas guiadas para revisar conteúdos com seus alunos? Já questionou os instrumentos avaliativos utilizados por você? Já propôs novos instrumentos? Faz uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos? Quais? Participa de discussões a respeito do progresso de aprendizagem dos alunos?</p>
Letramento Crítico	<p>Na sua concepção, o que é letramento crítico? Você apresenta aos seus estudantes realidades sociais diversas? Estimula a reflexão dos estudantes sobre questões sociais? Estimula a reflexão dos estudantes sobre questões ambientais? Faz curadoria de materiais que estimulam o letramento crítico dos estudantes? Adota materiais que estimulem o diálogo sobre representatividade? Explora a análise do discurso dentro dos conteúdos e materiais adotados? Você participa da escolha das séries didáticas adotadas? Já questionou os materiais adotados? Já propôs mudança de material? Já propôs títulos paradidáticos para adoção?</p>
Avaliação do professor e feedback (devolutiva)	<p>Com que frequência você foi avaliado(a) e/ou recebeu feedback (retorno) sobre seu trabalho como professor? Em quais aspectos o feedback (retorno) que você recebeu contribuiu para a sua prática docente? Como você descreveria a avaliação ou o feedback (retorno) que você recebeu?</p>
Educação Inclusiva	<p>O que você entende por educação inclusiva? Você acredita que é preciso inovar o modelo educativo que temos hoje para que a inclusão aconteça? Na sua escola houve/ há casos de inclusão? Existe um projeto para educação inclusiva? Como transformar a escola em um ambiente inclusivo, na sua opinião? Você já trabalhou com alunos de inclusão? Se sim, como se desenvolviam as atividades e rotina na sala de aula? Havia participação positiva das demais crianças? Para o professor quais são os desafios encontrados para se fazer uma escola inclusiva? Na sua opinião o professor é a pessoa de maior importância na vida escolar do aluno de inclusão? Como sua formação auxiliou no desenvolvimento da sua prática para a inclusão? Durante sua formação você teve contato com a educação inclusiva? Como foi essa experiência?</p>
BNCC e Diretrizes para a educação bilíngue	<p>O que a BNCC propõe para o ensino de língua inglesa? O que você sabe sobre a organização do documento e sobre o texto no que diz respeito a práticas comunicativas, objetivos e conteúdos? Você já utilizou a BNCC para planejar aula? Como? Você tem conhecimento das Diretrizes para a educação bilíngue?</p>

TÓPICOS	PERGUNTAS
	Qual é a sua opinião sobre o conteúdo da proposta? Se pudesse sugerir algo para o texto, o que seria?

Fonte: Elaboração Própria

Desenvolvi então um segundo modelo de roteiro, mais objetivo, que continha também quatro perguntas iniciais, porém reformuladas, seguidas de três sessões: a primeira sobre Concepções, com seis perguntas, a segunda sobre Educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental na Educação Bilíngue, com nove perguntas, e Metodologias para o ensino de línguas em contexto bilíngue, com quatro perguntas, além do bloco sobre visões das professoras, com duas perguntas estratégicas, que tinham relação direta com a pergunta de pesquisa e seus objetivos.

As entrevistas aconteceram de forma virtual no período entre 3 e 16 de outubro de 2020 e cada participante levou em média 50 minutos para responder às perguntas, conforme apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 8 - Roteiro das Entrevistas

TÓPICOS	PERGUNTAS
Perguntas iniciais	Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? Há quanto tempo você atua como docente? Há quanto tempo você atua como docente no segmento no qual atua hoje?
Concepções	Qual é a sua concepção de língua e por quê? O que é ensinar para você? O que é aprender para você? Como você atua na aprendizagem das crianças? Já leu algum livro sobre como as crianças aprendem línguas? Já fez algum curso sobre isso? O que é avaliar para você? O que é educação bilíngue na sua concepção? Quais autores inspiram você? Quais teóricos gosta de ler?
Educação Infantil e anos iniciais na educação bilíngue	Na sua opinião, qual é a importância da educação infantil para as crianças? Como você faz o seu planejamento? Encontra alguma dificuldade? (integração curricular) Você já utilizou a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para planejar as suas aulas? Como? Já planejou alguma aula ou projeto em conjunto com os professores regentes não bilíngues ou professores especialistas? Sim? Como foi essa experiência? Não? Por quê? Conte sua rotina na educação infantil, encontra alguma dificuldade? Quando as crianças estão participando da sua aula, o que mais chama a sua atenção nas atividades que elas realizam? As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece? Em relação às crianças, você percebe diferenças entre elas? Quais? Como você avalia a aprendizagem das crianças? Que instrumentos utiliza? Já pensou em utilizar outros? Quais dificuldades encontra?

TÓPICOS	PERGUNTAS
Metodologias para o ensino de línguas	<p>Quais metodologias de ensino bilíngue você utiliza? Como? Sente alguma dificuldade?</p> <p>Você integra elementos interculturais às suas aulas? Por quê? Quais? Como? Sente dificuldades?</p> <p>Você integra elementos de outras disciplinas às suas aulas? Por quê? Quais? Como? Sente dificuldades?</p> <p>Você integra estímulos visuais e sonoros às suas práticas pedagógicas? Por quê? Quais? Como? Sente dificuldades?</p>
Visões	<p>Quais são os elementos essenciais para que uma proposta de ensino bilíngue seja bem-sucedida?</p> <p>Quais são os saberes essenciais para um professor que atua ou pretende atuar em contexto bilíngue na sua opinião?</p>

Fonte: Elaboração própria.

A presente seção tratou sobre o instrumento para coleta de informações: entrevista e sobre o tipo de entrevista que foi escolhido para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada. Além disso, apresentei informações sobre o processo de elaboração desse instrumento de coleta de dados. Na próxima seção, será detalhado o procedimento para análise das informações.

2.5 A análise das informações: A análise temática

A análise temática é o processo de identificação de padrões ou temas dentro de dados qualitativos. Segundo Braun e Clarke (2006, p. 78), é o primeiro método qualitativo que deve ser aprendido, pois “fornece habilidades essenciais que serão úteis para conduzir muitos outros tipos de análise”. Ainda, para Braun e Clarke (2006, p. 3), um dos benefícios da Análise Temática (AT) seria que, “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico, detalhado e complexo de dados”.

As pesquisadoras destacam ainda que uma análise temática devidamente nomeada e reconhecida não exige que os pesquisadores tenham que subscrever os compromissos teóricos implícitos da teoria fundamentada, se o objetivo não for uma análise totalmente trabalhada na questão da fundamentação (BRAUN; CLARKE 2006; CLARKE; BRAUN, 2013).

O objetivo de uma análise temática é identificar temas, ou seja, padrões nos dados que são importantes ou interessantes, e usar esses temas para abordar a pesquisa ou dizer algo sobre um problema, segundo Clarke e Braun (2013). Na presente pesquisa, foram submetidas à análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) as entrevistas realizadas com as professoras que atuavam no programa bilíngue na escola na qual eu atuava como

coordenadora. No quadro abaixo, apresentarei as seis fases para a realização da análise temática e suas descrições:

Quadro 9 - Estrutura de 6 etapas da análise temática de Braun e Clarke (2006)

Fases da AT	Descrições
Fase 1 -Familiarização com os dados	Fundamental para que o pesquisador tenha noção da dimensão do conteúdo, por meio da leitura repetida dos dados, da procura por significados, padrões e assim por diante. É um exercício de leitura e releitura dos dados.
Fase 2: Geração dos códigos iniciais	Envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados. É por meio dos códigos que o pesquisador identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que podem ser consideradas em relação ao fenômeno. Todavia, os dados codificados diferem-se das unidades de análise que representam os temas.
Fase 3: Busca por temas	Esta fase só se inicia quando todos os dados forem inicialmente codificados. Ela envolve a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais, sendo que alguns códigos iniciais podem passar a formar temas principais, outros podem virar subtemas, enquanto outros podem ser descartados.
Fase 4: Revisão dos temas	É uma fase que envolve dois níveis: o primeiro consiste na revisão dos extratos codificados nos dados, o segundo envolve o refinamento desses temas. Enfim, nesta fase é importante reler o conjunto de dados e verificar se os temas trabalham bem em relação ao conjunto de dados ou é necessário codificar quaisquer dados adicionais dentro dos temas que porventura tenham sido perdidos em estágios anteriores da codificação.
Fase 5: Definição e denominação dos temas	Surge quando já se tem um mapa temático satisfatório dos dados e passa para os refinamentos finais, ou seja, quando são refinados ainda mais os temas que serão apresentados ao final da análise. É fundamental que, ao final desta fase, tenha-se a clareza sobre o que os temas são e o que eles não são. Além disso, é nesta fase que se dará o título de trabalho aos temas, portanto, os nomes precisam ser concisos, diretos, ao ponto de o leitor ter uma ideia clara sobre o tema.
Fase 6: Produção do relatório	Começa quando se tem o conjunto de dados totalmente trabalhados. Contempla a análise final e a escrita do relatório. Assim, é importante que a análise escrita forneça um relatório conciso, coerente, lógico, que contenha provas suficientes dos temas nos dados. Enfim, que o pesquisador escolha exemplos vívidos ou extratos que capturem a essência do ponto que será demonstrado.

Fonte: Adaptado pela autora de Braun e Clarke (2006, p.78)

Para fins de comparação, a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) pode ser contemplada como uma análise dos significados, como é o caso da análise temática, embora possa ser também uma análise dos significantes¹⁶. Bardin (1977) atribui que a análise tem

¹⁶Para saber mais sobre significante e significado em Saussure

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_a_relacao_significante_e_significado_em_saussure.pdf

como procedimento inicial o tratamento descritivo, que também compete a outras formas de análise como a linguística e as técnicas documentais.

Para ilustrar o processo de análise temática, trago abaixo figura do esquema do procedimento para categorização das informações obtidas por meio das entrevistas.

Figura 7 - Procedimento para categorização das informações da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Na análise documental foi realizada a leitura dirigida e a análise temática de substantivos como: ‘saberes’, ‘competências’ e ‘conhecimentos necessários para a docência em contexto bilíngue’; já nas entrevistas foi realizada a análise com base nas categorias ‘necessidades’ e ‘dificuldades’ e em subcategorias temáticas que pudessem revelar necessidades e dificuldades, das professoras que atuavam no programa bilíngue em questão, em temas trazidos por elas.

Em seguida detalharei o processo de criação das categorias de análise.

2.6 Criando categorias de análise

Para a criação das categorias de análise, retomarei uma das perguntas de pesquisa, a saber: “O que as professoras participantes têm a dizer sobre seu trabalho? Quais são suas necessidades e suas dificuldades?”.

Para tentar responder às perguntas acima, após a elaboração do quadro com as partes dos discursos das participantes, realizei uma análise com base em subcategorias temáticas recorrentes que surgiram após análise dos trechos das entrevistas. Foram elas: ‘Tempo’,

‘Integração’, ‘Foco na necessidade do aluno’, ‘Material Didático’, ‘Formação’ e ‘Ecos da Pandemia’. Alguns temas constavam nas perguntas das entrevistas e outros surgiram dos próprios relatos das professoras.

As entrevistas realizadas com as professoras participantes foram submetidas à análise temática com base na proposta de Braun e Clarke (2006), sendo que os termos apresentados na sessão anterior, ‘necessidades’ e ‘dificuldades’, foram utilizados como categorias, e a partir dos relatos das professoras surgiram as subcategorias temáticas já mencionadas.

Em seguida, trarei uma breve síntese do capítulo metodológico.

2.7 Síntese do capítulo metodológico

Neste capítulo, apresentei as razões que me levaram a optar pelo percurso metodológico escolhido para esta pesquisa. Descrevi o contexto de pesquisa, as professoras participantes, a natureza teórica e exploratória da pesquisa, seu paradigma qualitativo-interpretativista, os instrumentos utilizados para a coleta de informações – pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada – e os procedimentos de análise, com base na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). O quadro a seguir sumariza o panorama da pesquisa:

Quadro 10 - Panorama da pesquisa

Natureza teórica exploratória	Paradigma qualitativo-interpretativo
Objetivo(s)	
Geral	Específicos
Mapear as necessidades e dificuldades das professoras que atuam em um programa bilíngue de uma rede de escolas particulares que oferece ensino bilíngue português - inglês no Distrito Federal.	Identificar na literatura os saberes e competências relevantes para a formação de professores atuantes na educação bi/plurilíngue. Identificar as exigências propostas pelos documentos norteadores em relação à formação de professores atuantes na educação bi/plurilíngue; Por meio de entrevista semiestruturada, coletar as visões que as professoras participantes têm sobre seu trabalho no contexto bilíngue.
Pergunta geral	
Quais as necessidades e dificuldades de professoras que atuam em um programa bilíngue de uma rede de escolas particulares que oferece ensino bilíngue português - inglês no Distrito Federal.	
Perguntas de pesquisa	
O que as professoras participantes têm a dizer sobre seu trabalho? Quais são suas necessidades e suas dificuldades?	

O que dispõem os documentos em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue? O que diz a literatura em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?	
Fontes das informações	
Entrevistas semiestruturadas; Análise Documental (Base Nacional Comum Formação, Diretrizes para a Educação Bilíngue e Manual do Programa) Pesquisa bibliográfica sobre formação de professores atuantes na educação bilíngue	
Procedimentos para a interpretação das informações	
Entrevistas	Análise documental e Pesquisa bibliográfica
Análise temática Braun e Clarke (2006)	Leitura dirigida

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, trato sobre o capítulo de análise de dados desta pesquisa.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL – O QUE DISPÕEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A presente seção apresenta a análise documental dos documentos Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019), Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) e o Manual do Programa Bilíngue (2019), no qual atuavam as professoras entrevistadas nesta pesquisa. A análise tem como objetivo gerar subsídios para responder a seguinte pergunta de pesquisa: “O que dispõe os documentos em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?”.

Assim, começaremos a análise documental pelo documento Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

3.1 Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Nesta subseção tratarei do documento que tem como objetivo nortear a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior no Brasil. A resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho, promulgada em 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). O documento tem como referência a BNCC para Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018. O CNE aprovou a Resolução CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que rege toda a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, sendo essencial entender o que traz cada documento para, a partir deles, pensar nas especificidades do contexto bilíngue.

No quadro abaixo, apresento os domínios da formação de professores em três dimensões, conforme aparecem no documento: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional.

Quadro 11 - Domínios e as Dimensões da Formação de Professores

Conhecimento profissional
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem
Reconhecer os contextos
Conhecer a estrutura e governança dos sistemas educacionais
Prática profissional
Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens
Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem
Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino
Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades
Engajamento profissional
Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
Engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade

Fonte: elaborado pela autora.

Faria e Sabota (2019) trazem uma provocação a respeito de quem forma o professor da escola bilíngue, já que há ausência de regulamentação oficial específica para tal contexto, o que se confirma ao analisar o documento BNC-Formação (2019). Duas dimensões da BNC-Formação (2019) são foco da análise de Megale (2020), levando-se em consideração a Educação Bi/Multilíngue. A autora traz reflexões sobre a dimensão do conhecimento profissional e da prática profissional, que são também alinhados ao meu entendimento.

A primeira dimensão ocupa-se em tratar do conhecimento profissional que o docente deve possuir no que tange sua área de atuação. Nesse sentido, Megale anuncia que devemos olhar para os dois profissionais que atuam no contexto bilíngue, o da língua materna e o da língua adicional, enfatizando dois campos de saberes essenciais a esses profissionais: “os relacionados aos diferentes componentes curriculares que lecionam e a língua acadêmica referente a esses componentes” (MEGALE, 2020, p. 17), além do conhecimento nas didáticas das áreas específicas nas quais atuam e as metodologias empregadas pelas instituições nas quais lecionam.

Já a segunda dimensão, que trata sobre Prática Profissional, traz as diretrizes que se seguem: planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades. Sobre o tema, Megale afirma que

O professor que trabalha em escolas bilíngues deve ter como um de seus objetivos centrais desenvolver a linguagem acadêmica referente aos componentes curriculares com os quais atua nas duas línguas que circulam na escola – a língua de nascimento dos alunos e a língua adicional (...). (MEGALE, 2020, p. 18).

Concordo com Megale, no que se refere ao olhar para todos os professores que atuam nas escolas com contexto bilíngue, o que acredito que seria uma solução para a questão apontada nas entrevistas, que serão exploradas no capítulo de análise, no que diz respeito à falta de integração curricular. Isso seria reflexo dos dois espaços independentes que se constituem nas escolas bilíngues: A da língua adicional e a da língua materna, cada uma com seus planejamentos e projetos independentes.

Ainda em sintonia com Megale, acredito que o foco na construção de repertório e no desenvolvimento de linguagem acadêmica deve ser prioritário para professores que atuam em contexto bilíngue, afastando, assim, cada vez mais o modo de ensino de línguas adicionais com foco em vocabulário e construções gramaticais estruturadas e descontextualizadas. Entretanto, é mandatório problematizar o fato de que a grande maioria de professores que atuam em contexto bilíngue foram aprendizes de modelos tradicionais de ensino de idiomas, como por exemplo o método gramática-tradução, a abordagem comunicativa e a programação neurolinguística. Portanto, para que possa atuar com linguagem acadêmica, o docente precisa buscar meios para qualificar-se, já no exercício de suas funções em formações a cargo das escolas que empregam os docentes.

Na presente subseção, apresentei as dimensões que compõem o documento BNC-Formação (2019). Foi possível constatar que no documento há ausência de diretrizes que abarquem profissionais que atuam em contexto bilíngue. Além disso, fiz algumas considerações em sintonia com a base teórica a qual me alinho. Na subseção que se segue, tratarei sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bi/plurilíngue

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta para Educação Bi/plurilíngue foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2020 e, até o momento da escrita do presente trabalho, encontrava-se em processo de homologação. A justificativa para a criação e relevância desse documento se dá, como se pode constatar no próprio texto do documento, devido “ao crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues” (BRASIL, 2020).

O texto referência para o parecer é dividido em duas sessões: Histórico e Análise, sendo que a última seção é subdividida em Fundamentos Legais, Conceitos de Bilinguismo, Escolas Bilíngues na América Latina, Escolas Bilíngues no Brasil, BNCC e Educação Bilíngue. Além das subseções, o documento traz o projeto de resolução com base no parecer já mencionado, que será objeto de análise mais profunda.

Em sintonia com a pergunta de pesquisa “O que dispõe os documentos em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?”, iniciei a análise documental pelo próprio termo Escola Bilíngue, que é apresentado de forma genérica e não contempla as múltiplas faces da educação bilíngue no Brasil. No documento, não há distinção entre escola bilíngue e programa bilíngue, que é o contexto desta pesquisa. No entanto, mesmo assim o tomo como referência para fins de pesquisa, por ser o único documento norteador oficial que trata sobre o tema. O documento apresenta diversas concepções fundantes equivocadas, mas que não serão foco deste trabalho, apesar de sua relevância ¹⁷

O art. 2º dispõe que “professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência.”. Ou seja, há a valorização apenas do conhecimento linguístico, enquanto negligencia a formação inicial docente, além de colocar como equivalentes licenciaturas e testes de proficiência. Cabe elucidar que testes de proficiência atestam níveis linguísticos para usuários e não para docentes, o que desconsidera questões relacionadas à didática, em dissonância com Libâneo (1998), que enfatiza que: Didática é uma disciplina pedagógica. Que tem como objeto o ensino como mediação da relação ativa dos alunos com o saber sistemático. Sendo que a didática preocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educacionais (LIBÂNEO, 1998).

¹⁷ Para uma análise crítica do documento, acessar o link GEEB: Sugestões – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue.

https://docs.google.com/document/d/1EOaYJ7Xv-6t9VI4kM_JVsRUDIMkMISR9Xi7EpNB0TeY/edit

Chama a atenção que o documento aponta para o fato de que a BNCC não apresenta objetivos de aprendizagem para língua inglesa na educação básica, no que se refere à proficiência linguística dos aprendizes, tampouco para docentes, mas recomenda a adoção de padrões internacionais enquanto não fazemos os nossos nacionais. Nesse sentido, no art 10º, inciso I, que trata sobre formação de professores, o documento recomenda também o uso de certificações internacionais de proficiência como parâmetro para qualificação docente. Novamente, demonstra supervalorizar a dimensão do conhecimento da língua.

Conforme mencionado anteriormente, as Diretrizes trazem seu projeto de resolução em anexo, e, para fins da presente pesquisa, direcionei meu olhar ao terceiro capítulo, que trata da formação de professores.

No artigo 10º, são propostos os seguintes requisitos para a formação necessária de docentes em contexto bilíngue:

- a) ter graduação em Pedagogia ou Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 – cento e vinte – horas; pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Levando-se em consideração as discussões sobre integração curricular e construção de projetos interdisciplinares, me parece imperativo que o documento apresentasse proposta que contemplasse a importância de professores regentes e especialistas de disciplinas ministradas na língua materna de também terem algum tipo de formação em educação bilíngue, em cursos de extensão ou pós-graduação, com o objetivo de instrumentalizá-los, tendo em vista seu contexto de atuação. O documento também parece desconsiderar as especificidades dos segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao exigir graduação em Pedagogia ou Letras, como se os considerassem equivalentes.

Em linhas gerais, o documento prioriza questões relacionadas apenas à instrumentalização dos profissionais que atuam com a língua adicional em contexto bilíngue, de forma incompleta. Também deixam de lado contextos sociais, como por exemplo a interculturalidade, mas mantêm o foco na valorização da técnica e na reprodução sistematizada, atrelada apenas à capacitação docente em uma dimensão. A meu ver, essa postura é insuficiente para a atuação em contexto bilíngue, dada toda a sua complexidade.

Nesta subseção apresentei considerações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), o único documento oficial que normativa questões relativas ao contexto de escolas bilíngues e que encontra-se ainda em fase

de homologação. Em minhas considerações, foquei o relatório fruto do parecer que não contempla as múltiplas realidades da educação bilíngue no Brasil. Na próxima subseção, apresentarei o manual do programa bilíngue, no qual atuavam as professoras entrevistadas neste trabalho.

3.3 Manual do Programa Bilíngue

O Manual do programa bilíngue foi criado em março de 2019, mesmo ano da implementação do Programa. Ele tem como finalidade orientar a conduta pessoal e profissional dos educadores envolvidos no programa bilíngue da Rede de escola na qual a presente pesquisa foi realizada. Em sua introdução, o documento estabelece que

O programa propõe o ensino imersivo da língua inglesa, trazendo a língua para o cotidiano dos alunos de forma a propiciar uma aquisição natural e gradativa. Alinhado com o projeto pedagógico do colégio, propõe-se um trabalho dinâmico e atualizado, cuja metodologia é sintetizada em um único pilar: aprender a aprender, continuamente, em busca da excelência do ser humano e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e igualitária. (Manual do Programa, 2019)

Percebe-se no documento um alinhamento com Megale (2020):

A formação de professores para contextos bi/multilíngues deve ter como princípios fundantes a associação de teoria e prática docente, assim como uma visão crítica da Educação. Dessa forma, os educadores poderão associar seu contexto de trabalho à criação de uma sociedade mais equânime e justa” (MEGALE, 2020).

Para fins desta pesquisa, analisei o capítulo 5 do manual do programa, que tratava sobre formação continuada, e era dividido em ‘Capacitação’ e ‘Observação Formativa’, além de trazer alguns aspectos relevantes que vinham descritos no capítulo que tratava sobre processo seletivo. As análises objetivaram responder à pergunta de pesquisa: “O que dispõe os documentos em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?”.

3.3.1 Formação Continuada

Após levantamento realizado na semana pedagógica, foi oferecido um programa de capacitação docente que combinou módulos presenciais e cursos oferecidos no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da parceira responsável pela formação de professores quando da implementação do programa em 2019. Cabe salientar que, ao passar pelo processo seletivo, as professoras fizeram um teste de nivelamento que determinava o seu nível de

competência linguística, de acordo com a classificação internacional estabelecida pelo CEFR¹⁸ (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). O nível para seleção de professores era o C1, sendo aceitos professores com nível B2 que estivessem dispostos a continuar se aperfeiçoando. Após esse diagnóstico, foi solicitado aos professores que respondessem a um questionário para levantamento das áreas e habilidades que deveriam ser trabalhadas ao longo do ano.

Com base no levantamento já mencionado, foram ofertados os módulos abaixo, seguindo a recomendação da editora parceira:

Quadro 12 - Módulos ofertados para qualificação docente

Período de Oferta dos Módulos	Temas
1º trimestre	<p>Module I</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Career plan ● Ethics <p>Module II</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planning lessons <p>Module III</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Classroom management <p>Plataforma Educate: Classroom management</p> <p>Module IV</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Methodology - Part 1 - Historical background ● Methodology - Part 2 - Modern theories <p>Plataforma Educate: (Part I: Bilingual education / Part II: CLIL)</p> <p>Module V</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Testing and assessing ● Evaluating and correcting learners
2º trimestre	<p>Module VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Addressing special needs <p>Plataforma Educate: Mixed-ability class</p> <p>Module VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Part 1 - Teaching vocabulary <p>Plataforma Educate: Teaching Grammar and vocabulary creatively</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Part 2 - Storytelling <p>Module VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Teaching speaking ● Increasing student talking time ● Listening with a purpose <p>Module IX:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reading ● Writing <p>Module X:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Project work ● Games <p>Module XI:</p>

¹⁸ Para maiores informações sobre o CEFR, acesse o seguinte link: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 20 jun. 2002

	<ul style="list-style-type: none"> • Technology <p>Module XII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phonetics and pronunciation for teachers
--	---

Fonte: A autora

A coordenação pedagógica foi convidada a participar dos cursos com os professores, e uma ementa de cada módulo foi disponibilizada para conhecimento da gestão. No entanto, não houve sistematização de tempo para a conclusão dos módulos, controle da evolução dos professores na realização dos módulos, tampouco momentos entre a equipe para trocas e discussões sobre os temas. Ressalta-se que a pandemia contribuiu para a não sistematização da formação dos professores, já que aspectos psicológicos e que atendessem às demandas de letramento digital tornaram-se essenciais e mais urgentes em razão do contexto. Já os temas das formações chamaram a atenção por sua diversidade, que perpassam questões de gestão de carreira, didática, metodologias e princípios para a educação bilíngue, entre outros.

Na próxima subseção tratarei sobre observação formativa.

3.3.2 Observação Formativa

Além da seção que discorria sobre capacitação docente, o manual trazia uma subseção que tratava sobre o processo de observação formativa, que será apresentado a seguir. Como parte do processo de formação continuada, eram realizadas observações formativas, pela coordenação, das aulas e acompanhamento do trabalho dos professores. O intuito dessas observações era identificar os pontos fortes das aulas de um professor bem como os aspectos que precisavam ser melhorados. O feedback oral e escrito desse processo tinha como propósito informar a prática de sala de aula. Os protocolos criados permaneciam sob sigilo e diziam respeito apenas às partes envolvidas: escola e professor. Todos os relatórios de observação eram disponibilizados para a equipe de gestão pedagógica da área, composta pela coordenação e gerente educacional.

Os níveis de observação descritos no manual podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 13 - Níveis de Observação Formativa

Níveis de observação	Objetivo	Descrição
Teaching Design	identificar os elementos de uma boa prática educativa	<ul style="list-style-type: none"> • A conexão entre os objetivos da aula, verificação de aprendizagem e atividades desenvolvidas; • O design dos recursos visuais, recursos para os alunos e materiais utilizados na aula; • Estrutura e organização da aula; • Engajamento e interação dos alunos com as atividades propostas e materiais utilizados; • Utilização de técnicas para verificar a aprendizagem e assegurar que os objetivos estavam sendo alcançados.
Teaching Critique	Observar quanto efetivo é o uso dos elementos-chave que constituem uma boa prática educativa	O professor seleciona os elementos específicos de sua prática educativa que gostaria que fossem avaliados. É produzido, então, um relatório com os aspectos selecionados para observação e o feedback a respeito do uso das práticas escolhidas, bem como sugestões para melhoria.

Fonte: Manual do Programa (2019)

Após a fase de *Teaching Critique*, eram sugeridas ações para otimizar aspectos como: planejamento e preparação de aula, estratégias de gestão de comportamento em sala de aula, linguagem corporal e impostação de voz, motivação dos alunos, o uso de recursos visuais etc.

Os procedimentos para observação das aulas seguiam conforme descrição dos protocolos abaixo. As datas das sessões de pré-observação, observação, pós-observação e *follow-up* eram acordadas entre observador e professor, com a devida antecedência. Idealmente, o processo de observação formativa acontecia em quatro partes:

- a) **Pré-observação:** O professor deverá mostrar ao observador os objetivos da aula a ser observada, como ela se relaciona à aula anterior e como se insere no contexto do curso. O professor deverá apresentar também seu plano de aula e quaisquer materiais extras relevantes que irá utilizar, tais como exercícios, atividades, vídeos, músicas e jogos. Deve-se combinar nessa sessão se os alunos serão ou não informados sobre a presença do observador.
- b) **Observação:** O observador deverá se posicionar em sala de aula, de modo que não interfira com o andamento das atividades. Durante a observação, será preenchido o formulário correspondente ao nível de observação a ser realizado: *design* ou *critique*.

- c) **Pós-observação:** O observador dará feedback nos aspectos instrucionais acordados. O feedback é dado, preferencialmente, imediatamente após a aula ou mais tarde no mesmo dia. O observador deve documentar uma lista de boas práticas observadas, assim como recomendações para melhoria. Pontos adicionais ou discordantes podem ser levantados pelo professor e, para tal, há um espaço de registro dessas pontuações no formulário. Observador e professor então assinam o Resumo do Relatório de Observação, que fica com o professor. Toda a documentação será tratada como estritamente confidencial.
- d) **Follow up:** Ela deve ser organizada por volta de 4 a 6 semanas após a observação inicial. Nesta etapa, o observador deverá acompanhar as mudanças na prática de sala de aula, bem como o progresso alcançado nas áreas identificadas como possíveis de se melhorar.

Com base no que foi exposto, é possível observar que o manual tinha como foco principal nortear e sistematizar a formação continuada de professores, com vistas a capacitá-los para a prática docente para atuação em vários contextos, inclusive em contexto bilíngue. Foi possível constatar também que questões relativas ao nível de proficiência dos professores eram prioritárias quando da contratação, podendo ser desenvolvidas por meio das formações em língua inglesa, o que oportunizou a construção e a ampliação de repertório linguístico relativo à temáticas relacionadas à práticas educacionais, aquisição linguística, bilinguismo e outros temas relevantes em inglês.

A rede de escolas também oferecia um curso de idiomas e custeava 50% do valor da mensalidade do curso para os professores, atuantes ou não no programa bilíngue, que desejassem cursar aulas. À época me chamou a atenção o fato de nenhuma das professoras que atuavam no programa ter demonstrado interesse em continuar seus estudos.

Concluo a presente seção retomando a pergunta de pesquisa: “O que dispõe os documentos em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?”. Após a leitura dirigida, é possível afirmar que os documentos não são claros ou explícitos em relação aos saberes essenciais para a docência em contexto bilíngue. Disso, concluo que há a necessidade urgente de políticas públicas para a Educação Bilíngue, com o objetivo de preparar os professores no que diz respeito à sua formação inicial nos cursos de graduação em todas as licenciaturas e no curso de pedagogia.

4.1 Justificativa para a escolha dos termos

Desde a construção inicial do projeto que resultou na presente pesquisa, um dos meus objetivos foi oportunizar às professoras espaços nos quais pudessem falar sobre as necessidades e as dificuldades enfrentadas na realização de seu trabalho. A escolha dos termos deu-se tomando por base anotações realizadas durante as coordenações individuais, realizadas entre novembro de 2019 e outubro de 2020, e nos momentos de trocas que ocorriam semanalmente de forma individual com todas as professoras. Cabe destacar que, antes da quarentena imposta pela pandemia do coronavírus em março de 2020 e pelo lockdown no Distrito Federal, as coordenações, que ocorriam de forma presencial, passaram a ocorrer de forma remota e até mesmo por telefone. O importante para mim, enquanto coordenadora, era que as professoras se sentissem amparadas, com condições para a realização das suas atribuições e que tivessem esse espaço de troca. A Rede de escolas contava com quatro unidades, e eu revezava os dias nos quais permanecia em cada escola; por esse motivo, eu não tinha contato diário pessoal com as professoras. Mesmo com a volta das atividades presenciais em setembro de 2020, após seis meses de trabalho remoto, reduzi minhas visitas *in loco* às unidades por medida de segurança e intensifiquei os momentos de partilha online.

Para a discussão baseada na análise dos dados, apresentarei os blocos Concepções e Visões, de forma independente, pois não trouxeram subsídios que pudessem contribuir diretamente para que eu pudesse responder à pergunta de pesquisa; no entanto foram relevantes para que eu entendesse o ponto de vista e percepções das professoras.

Na próxima subseção tratarei sobre o bloco das concepções da entrevista realizada com as professoras.

4.1.1 Concepções das professoras

Neste bloco, composto pelas perguntas apresentadas no quadro 14, meu objetivo foi verificar as concepções que as participantes tinham sobre língua, ensino, aprendizagem, avaliação e educação bilíngue. Segundo o dicionário Michaelis, ‘Concepção’ é definida como “Operação mental para a elaboração de ideias e conceitos” ou, ainda, “ponto de vista”, “noção”, “opinião”.

Após a análise das entrevistas, e para fim desta pesquisa, decidi destacar algumas perguntas específicas, por questão de espaço, já que a entrevista gerou muitos dados, além disso, priorizei perguntas que me dessem subsídios para responder à pergunta de pesquisa.

Quadro 14 - Perguntas selecionadas do bloco sobre concepções

Concepções das participantes	Qual é a sua concepção de língua e por que? O que é educação bilíngue na sua concepção?
------------------------------	--

A primeira pergunta do primeiro bloco tinha por objetivo verificar a concepção de língua das professoras: “O que é língua para você?”. Selecionei as respostas de P01 e P02 para ilustrar essas concepções.

[Excerto 1 - P01]

Nossa, que difícil. Gente, o que é língua? Como a gente define língua, não é? Talvez seja um conjunto de situações.[...] questão cultural, que vem junto com aquela língua, então eu acho que a língua é mais do que só uma forma de se comunicar, sabe? Que as pessoas têm de se comunicar umas com as outras. Eu acho que vai além disso. É isso.

[Excerto 1 - P 02]

O que é língua? Uau, que pergunta. Língua é qualquer forma de se comunicar com outra pessoa, não necessariamente de uma forma verbal, tanto que a gente tem a língua de sinais, mas língua é a forma que você encontra de se comunicar com outra pessoa.

A partir das respostas a essa primeira pergunta, foi possível observar que P01 e P02 ficaram surpresas, o que também pode ser observado durante as entrevistas, pelo semblante de surpresa e de espanto das entrevistadas. É interessante perceber que, apesar da língua ser o elemento fundamental para exercício da profissão de professores de línguas, pareceu-me que refletir sobre seu sentido não é algo comum às professoras.

Bourdieu (1977, 408-11) relata que " A língua não é mais somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder". A partir de tal entendimento de língua, acredito que seria possível que professores, partindo de tal reflexão, pudessem ampliar suas escolhas pedagógicas para além da língua enquanto código, caso tivessem uma concepção mais ampla.

Desde o momento inicial de estruturação da entrevista, conhecendo as professoras como conhecia, tinha consciência que a reflexão proposta a partir de algumas perguntas poderia desdobrar-se em provocações que as motivariam a buscar mais informações, mais fontes de estudo. Posso reafirmar tal constatação, com base nos excertos abaixo:

[Excerto 2 - P01]

...estou aqui com a cabeça borbulhando agora que eu vou ficar refletindo sobre muitas coisas.

nossa, só coisa difícil. Gente, nunca pensei sobre essas definições todas.

[Excerto 2 - P02]

Uau, que pergunta, nunca pensei sobre isso.

Após a primeira entrevista, percebi que apenas perguntar a concepção de língua que as professoras tinham, deixava de lado uma informação muito importante: “De onde veio tal concepção?”. E, a partir da segunda entrevista, com a professora 02, complementei a primeira pergunta e tal desdobramento gerou informações relevantes, como pode ser observado nos excertos abaixo:

[Excerto 1 - P04]

Na faculdade, durante o curso, durante a graduação, a gente tem algumas matérias de metodologias, de linguagem, de linguística, e elas sempre nos mostram quais são as maneiras e como que a gente consegue desenvolver uma língua, uma linguagem, ou adquirir essa língua. Acho que começou por aí.

[Excerto 1 - P05]

Como eu sou formada na área de letras, eu tive estudos na área da linguística e eu pude ter essa percepção que eu não tinha antes.

Tendo em mente as concepções apresentadas no capítulo anterior, é possível afirmar que a formação inicial para as professoras entrevistadas foi essencial para a construção e as reflexões sobre conceitos relacionados à língua e à linguagem. Acrescento aqui a minha percepção de que a formação continuada poderia ter o papel de ampliar tal visão, pois, na minha experiência de vida, só fui provocada a refletir sobre relações entre língua, poder e sociedade, por exemplo, em disciplinas da pós-graduação e tais reflexões permitiram que minhas escolhas pedagógicas fossem revisitadas e mais embasadas, o que me faz acreditar que a Linguística Aplicada tenha papel central e indispensável na formação inicial de professores de línguas. Para reforçar tal entendimento, trago Moita Lopes, que sugere uma definição concisa e abrangente, ao dizer que entende a Linguística Aplicada como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”.

Já em relação à pergunta: “O que é educação bilíngue na sua concepção?”, tendo em mente as concepções apresentadas no capítulo anterior, Mejia (2002) afirma que: Por educação bi/plurilíngue que seja voltada para alunos do grupo majoritário ou dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação dos estudantes para completar os estudos no exterior. Identifiquei nas respostas abaixo, alinhamento com Mejia:

[Excerto 3 - P01]

A criança ou o adolescente ser exposto, ou o adulto, o estudante ser exposto a duas línguas, mas duas línguas onde você entenda como cultura. Duas culturas diferentes podem conviver ali. Eu acho que é isso. Gente, eu nunca pensei nessas definições todas.’

[...] essencial é ter em mente que o mundo mudou, é ter em mente que ali a língua é um meio de instrução, que você pode dar aula de qualquer coisa em inglês. Eu acho que essa mudança de preposição é superimportante: não é aula de inglês, é aula em inglês.

[Excerto 3 - P02]

[...]eu acho que a grande sacada do bilíngue, independentemente de ser programa, projeto, de qualquer circunstância dessa, é trazer esse contato dos meninos, trazer o inglês ou seja lá qual for o idioma, não necessariamente só o inglês, mas trazer esse contato com o idioma para a vida real. O ensino bilíngue é você usar aquele idioma não como finalidade, mas sim como meio para outras coisas.”

Nos excertos acima, verificamos ainda alinhamento com Finardi (2014, 2016), que afirma que o inglês, como língua franca ou internacional, é a língua de instrução adotada na maioria das escolas bilíngues no Brasil atualmente. Cabe salientar que, dentro de um programa bilíngue, que é o contexto da presente pesquisa, não havia disciplinas ministradas em língua inglesa, mas o professores atuavam com a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), abordagem integrada entre conteúdo e linguagem, mais especificamente com os componentes curriculares de artes, matemática e ciências.

Nesta subseção, apresentei o bloco de perguntas destinado a entender concepções apresentadas pelas professoras e trouxe alguns excertos para ilustrar minhas conclusões, em alinhamento com a base teórica apresentada no capítulo anterior.

Em seguida, trarei os excertos enquadrados nas categorias de análise: Visões.

4.1.2 *Visões das professoras*

“Visão” é definida pelo dicionário Michaelis como a “percepção das possibilidades, significados etc. de cada coisa”, “capacidade de avaliação e compreensão de situações”. Esta subseção traz a análise de trechos das entrevistas, nos quais era possível detectar as visões das professoras, de acordo com as perguntas do bloco visões da entrevista, que apresento abaixo:

Quadro 15 - Perguntas do bloco visões

Visões das participantes	Quais são os elementos essenciais para que uma proposta de ensino bilíngue seja bem-sucedida? Quais são os saberes essenciais para um professor que atua ou pretende atuar em contexto bilíngue, na sua opinião?
--------------------------	---

Esse bloco tinha por objetivo verificar as visões das professoras no que se refere aos elementos essenciais para que uma proposta bilíngue seja bem-sucedida. Também buscou conhecer, na opinião delas, quais seriam os saberes essenciais para um professor que atua ou pretende atuar em contexto bilíngue. Para ilustrar as visões das professoras, selecionei três respostas com temas recorrentes:

Início as discussões apresentando excertos que tratam sobre os saberes essenciais:

[Excerto 1 - P08]

O fundamental é compreender como funciona a aprendizagem da criança...conhecer as crianças.

[Excerto 1 - P 06]

[...]por eu nunca ter trabalhado com educação infantil antes, ter tido experiência com educação infantil ajudaria também, porque eu tive que aprender do zero[...]entender que crianças funcionam de uma forma completamente diferente da dos adolescentes.

[Excerto 2 - P04]

[...] ter o conhecimento de como a criança aprende[...]

[Excerto 4 - P02]

[...]estar ali centrado no ensino do aluno (diferentes técnicas para segmentos diferentes).

Pelos excertos, é possível observar que para as professoras entrevistadas é considerado um saber essencial conhecer as especificidades inerentes à faixa etária na qual o profissional

atua (BROSSI; TONELLI, 2021; ROCHA, 2008; SANTOS; TONELLI, 2021). Pela minha vivência, atuando como educadora no contexto pesquisado, é possível afirmar que ter conhecimento específico para cada segmento e faixa etária pode auxiliar o professor na tomada de decisões pedagógicas, como, por exemplo, na escolha de recursos e didática específica.

Também observei padrão passível de análise temática, ainda relacionado à saberes essenciais, mais especificamente relacionado ao entendimento das professoras sobre a importância do profissional que trabalha com a língua inglesa ter conhecimento significativo sobre o idioma com o qual atua. Essa recorrência pode ser observada nos excertos abaixo:

[Excerto 1 - P 07]

Conhecimento da língua, óbvio.

[Excerto 2 - P06]

[...]ter um conhecimento mínimo em relação à língua que a gente quer trabalhar.

[Excerto 5 - P02]

Com certeza o idioma. [...] professor bem-preparado, saber realmente utilizar aquele idioma que ele vai ensinar de forma muito boa.

[Excerto 1 - P 05]

Saberes essenciais, primeiro lugar, língua inglesa fluente[...]sempre tem que estar estudando, se atualizando.

As falas das professoras estão em sintonia com os documentos analisados: Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, Manual do programa e BNC-Formação, no que diz respeito à relevância de se ter conhecimento da língua ou “dominar os objetos de conhecimento” com os quais se trabalha. Entretanto, é possível inferir, com base nas falas das professoras, que conhecimento da língua tem relação com fluência, oralidade, sendo que nos documentos há menção de domínio, conhecimento e proficiência, sem especificar em qual habilidade.

Chama a atenção que o papel “de professor de língua” é muito explícito na fala delas. O que demonstra que, em termos de discurso, há na fala o destaque para o uso da língua como meio para a construção de conhecimento; no entanto, as visões das professoras apontam para o entendimento da língua como código, reforçando o que foi afirmado pelos autores

Bloomfield, Mcnamara e Diebolt, e demonstram uma visão unidimensional do fenômeno bilinguismo em termos de formação docente.

Em relação ao tema elementos essenciais para que uma proposta bilíngue seja bem-sucedida, os excertos abaixo chamaram minha atenção:

[Excerto 2 - P05]

[...]sempre tem que estar estudando, se atualizando, e tem que ser muito criativo também, porque o ensino bilíngue é bem amplo, ele pega todas as áreas. Matemática, geografia, história, ciências, todas as áreas para você estar desenvolvendo em inglês[...]

[Excerto 3 - P04]

Formação contínua, sempre a gente tem que renovar bastante, tanto que se você me pergunta sobre um autor, sobre alguma coisa, eu sempre estou um pouco no escuro com relação a isso.

[Excerto 4 - P04]

[...]que abordagem ou metodologia usar sempre, por isso que a gente tem que estar sempre estudando.

[Excerto 1 - P03]

[...]saber que o bilíngue é diferente de um cursinho de inglês, entender o que é o ensino bilíngue, é você entender a metodologia que a sua escola está propondo e, dentro disso, você vai conseguir trabalhar.

Nos comentários das participantes no que se refere ainda aos saberes essenciais, noto um padrão ao associarem essas condições ideais à formação docente. As falas alinham-se à Megale, que aponta que “Logo, o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional (MEGALE, 2019). É urgente instrumentalizar os profissionais por meio da sistematização da formação continuada de professores, com vistas a capacitá-los para a prática docente para atuação em vários contextos, inclusive em contexto bilíngue.

No entanto, cabe destacar que os professores me parecem colocar sob si grande parte da responsabilidade pelo sucesso da proposta bilíngue e fazem poucos apontamentos sobre o papel da instituição e gestores. Na contramão do que trazem a maioria dos professores, apresento o excerto abaixo:

[Excerto 1 - P 08]

[...]a proposta deve estar bem clara para quem vai executá-la[...] apoio da coordenação pedagógica...ter alguém que te apoie, ter alguém que vai te ajudar, que vai te instruir.

O excerto aponta para o papel do coordenador pedagógico no processo de condução do programa, bem como na formação que, segundo a professora, é apoiar, ajudar e instruir. Penso que para cumprir tal papel o próprio coordenador precisa de apoio e instrução. Por esse motivo, iniciei a minha jornada na pós-graduação, pois não me sentia capacitada para atender às demandas de formação dos professores para o contexto bilíngue.

4.1.3 Necessidades – “Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?”

A definição de necessidade que trago a seguir foi retirada do dicionário Michaelis de Língua Portuguesa. Segundo o dicionário já mencionado, necessidade é: “Característica do que é necessário, absolutamente vital, aquilo que é inevitável, o que é de grande utilidade”. Enquanto pesquisava sobre a definição do termo necessidade, o trecho da música “Comida” dos Titãs ecoava em mim e me peguei refletindo sobre como era difícil atuar em um contexto tão novo quanto o bilíngue, sem condições “básicas”, assim como seria impossível sobreviver sem água, sem comida. Acabei me lembrando de uma frase de uma gestora, mencionada logo no começo do lockdown, quando a questioneei sobre equipamento e conectividade para os professores que atuariam de forma remota emergencial, e ela me respondeu: “A equipe pedagógica sempre dá um jeito, “né”, Cybelle?”. Sim, damos sempre um jeito, e esse é o problema. Tratarei mais sobre essa reflexão no capítulo destinado às considerações finais.

Para dar continuidade à esta subseção, retomaremos a seguinte pergunta de pesquisa: “O que as professoras participantes têm a dizer sobre seu trabalho? Quais são suas necessidades e suas dificuldades?”. Enquanto analisava os trechos das entrevistas em busca de pistas que pudessem revelar necessidades das professoras, identifiquei temas recorrentes que me levaram a criar subcategorias, que serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 16 - Subcategorias temáticas dentro da categoria necessidade

Subcategorias	Trechos das entrevistas
Tempo	<p>“era muito tempo em sala de aula, pouquíssimo tempo para planejamento.” (P01)</p> <p>Tem que ser muito bem planejado as coisas na educação infantil. Não adianta achar que é só depósito de criança” (P01)</p> <p>“chegava em casa morta de cansada, eu ainda tinha que planejar o outro dia, então tinha dia que não dava. Eu falava “ah, eu vou fazer a página tal e vai ser</p>

	<p>isso”. Porque realmente eu não tinha esse tempo de planejamento (P01)</p>
Integração	<p>“Se eu não souber, eu peço ajuda [...] Querendo ou não, a gente precisa de ajuda. A gente vai perguntando da forma mais de compartilhar possível. (P02)</p> <p>“Eu acho que seria muito vantajoso (planejamento integrado), mas teria que ser muito bem alinhado isso. [...] Agora, se for uma coisa “é assim porque estão mandando a gente fazer”, aí não é legal.” (P02)</p> <p>“[...]o nosso programa bilíngue devia ser visto um pouco mais além de uma matéria extra, que a gente devia estar inserido[...]” (P04)</p>
Foco no aluno	<p>“Eu queria ter um espacinho na parede para poder colocar para a criança ter aquele estímulo visual o tempo todo, mas não podia.” (P01)</p> <p>“Eu gostaria que elas pudessem brincar mais, porque ainda é visto como “aí, mas ela está só brincando”. Sim, ainda bem que está só brincando. Deixa brincar.” (P01)</p> <p>“Gosto de fazer o meu (planejamento) sozinho. Eu penso muito no que os meus meninos precisam, que talvez não seja a realidade de outra turma, de outro professor.” (P02)</p> <p>“Se eu falei dentro de um contexto e ele não entendeu, eu vou ao quadro, não acho que seja a pior coisa do mundo o que eu puder fazer de maneiras diferentes para eu chegar ao aluno, eu faço.”</p> <p>“...ambientalização física da estrutura da escola.”</p> <p>“eu precisava de estímulo digital, ele é o que prende os alunos.” (P03)</p> <p>“quando você não conhece os alunos. Tem turmas que não funcionam com certas coisas” (P05)</p> <p>“Uma coisa que eu acho é que as salas podiam ter um pouco mais de recurso visual. Eles têm que estar vendo as coisas. Para mim, tudo tem que estar no visual” (P04)</p> <p>“eu posso adaptar para uma coisa que seja um pouquinho mais próxima daquilo a que eles estão acostumados a fazer e que eu sei que vai ter um retorno um pouquinho maior.” [...] “entender que crianças funcionam de uma forma completamente diferente da dos adolescentes e essa diferença tem total importância no ensino bilíngue” (P06)</p> <p>“eu tento trabalhar isso de maneira que faça sentido na cabeça deles, e não só para estar num papel escrito que eu dei aquele conteúdo, mas porque na cabeça deles precisa fazer algum sentido.” (sobre BNCC)</p>
Material didático	<p>“O nosso objetivo não é desenvolver as competências e habilidades que estão dentro da BNCC? Então é isso que tem que ser nosso objetivo, não fazer tal página do livro.” (P01)</p> <p>“...o livro que eu estava usando, ele mesmo já trazia isso, esses hábitos de algumas coisinhas interculturais, apesar de eu não concordar muito. Tinha algumas coisas que eu falava: “olha só, estereótipo.”</p>

	<p>“Quando você conhece esse tipo de material que você tem à disposição, eu acho bem tranquilo.” (P02)</p> <p>“Ainda assim como guia eu acho que o livro didático ainda é um ponto forte.” “É poder navegar, a gente poder navegar livremente e buscar vários caminhos sem estar preso em uma coisa só.” (sobre livro) (P04)</p> <p>“Ter esse suporte desse material me fez ter uma curiosidade maior para pesquisar mais isso (interculturalidade), porque antes eu não tinha, nesses três anos de carreira na área.” (P06)</p> <p>“Não necessariamente eu sigo o livro passo a passo, porque primeiro eu tenho que conhecer a turma.” (P09)</p>
Cultura	<p>“Aquele não entender nada que ela falou é uma resistência ao inglês.” (P01)</p> <p>“Eu acho importante passar essa questão de diferenças culturais para eles, para eles conseguirem identificar que não é só isso aqui que a gente vive, tem coisa muito mais além do que eles estão acostumados a ver, acostumados a conviver.” (P07)</p>
Formação	<p>“Eu preciso estar atualizado o tempo inteiro.” (P02)</p> <p>“então você tem que estudar para poder entender essa metodologia, para poder aplicar.” (P01)</p> <p>“Com a pesquisa vai ficando mais simples (integrar elementos interculturais), porque você vai achando formas.”(P02) “tenho estudado bastante sobre a BNCC, sobre as habilidades e as competências que os alunos têm que ter.”</p> <p>“eu tenho muita vontade de me especializar na área como professora bilíngue mesmo... e necessidades especiais.” (P05)</p> <p>“hoje em dia eu trabalho com isso, então eu preciso estar atualizado o tempo inteiro.” (P06)</p> <p>“entendo a necessidade de se ter um conhecimento mínimo em relação à língua que a gente quer trabalhar...conhecimento mínimo, comprovado em relação à questão de graduação e tudo o mais[...].” (P06)</p>

Fonte: A autora

Apresentarei aqui algumas reflexões, tomando por base os trechos das entrevistas divididos pelas subcategorias, conforme apresentadas no quadro acima. A primeira subcategoria é o tempo. Trago os excertos abaixo para ilustrar as falas das professoras no que diz respeito à necessidade de tempo:

[Excertos - P 01]

[...]era muito **tempo** em sala de aula, *pouquíssimo tempo para planejamento.*

*[...]chegava em casa morta de cansada, eu ainda **tinha que planejar** o outro dia, então tinha dia que não dava.*

Com foco no termo necessidade, foi possível perceber que a necessidade de tempo para planejamento, no ponto de vista das professoras, aparece como algo necessário. No entendimento de Padilha (1998), planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de empregos de meios (materiais) e recursos disponíveis, visando à concretização de objetivos e prazos determinados e etapas definidas. Entendo o planejamento como um meio que o docente tem para programar suas ações, podendo ser expandido como uma oportunidade para a reflexão e a pesquisa. A falta de tal elemento tão essencial pode trazer consequências, como o não alcance dos objetivos de aprendizagem e a frustração docente. Por isso, entendo que cabe às instituições a promoção de tempo de planejamento remunerado aos professores, o que não era a realidade da rede de escolas do programa no qual realizei esta pesquisa. Trago abaixo um modelo de grade para ilustrar o fato de que não havia tempo remunerado previsto para planejamento.

Quadro 17 - Modelo de Grade Horária

Componente curricular: Bilingue
Carga - 22 horas

Vespertino					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º aula	-	Inf II	2º ano	-	Inf II - Mov
2º aula	Inf I fase I	Inf I fase II	-	Inf II	Inf I fase II - Mov
3º aula	2º ano	coord	Inf I fase II	Inf I fase II	coord
4º aula	Inf II	2º ano	Inf II	2º ano	2º ano
5º aula	Inf III	Inf III	Inf III	Inf III	Inf III - mov
6º aula	-	-	-	-	-
7º aula	-	-	-	-	-

Fonte: A autora

A grade também nos traz subsídios para análise no que diz respeito à subcategoria ‘integração’. A integração curricular foi alvo de muitos relatos significativos, conforme podemos observar nos trechos abaixo:

[Excerto - P02]

*Eu acho que seria muito vantajoso (planejamento integrado), mas **teria que ser muito bem alinhado isso**. [...] Agora, se for uma coisa “é assim porque estão mandando a gente fazer”, aí não é legal.*

[Excerto - P04]

*[...]o nosso programa bilíngue devia ser visto um pouco mais além de uma matéria extra, que **a gente devia estar inserido**[...]*

No programa no qual atuavam as professoras, foi feita uma proposta de projeto piloto de integração curricular entre o “bilíngue”, que era como chamávamos o “componente” que lecionamos, e o componente curricular educação física, tomando por base o método *Total Physical Response* de James Asher.²⁰ As aulas nas quais era esperada a integração aparecem no quadro acima com o nome da série e a palavra *Movement*, abreviada para *Mov*. A proposta inicialmente contemplava as turmas da Educação Infantil.

Com base nos benefícios da proposta da metodologia *Total Physical Response* – TPR, foi proposto esse projeto em encontro realizado na semana pedagógica em janeiro de 2020 às professoras do programa bilíngue, em conjunto com a cadeira de educação física da rede de escola. Foi acordado na ocasião, entre a coordenação do programa bilíngue e o coordenador de educação física da rede, que o planejamento seria inicialmente realizado pelos professores de educação física e posteriormente adaptado pelas professoras do programa bilíngue. Entretanto, com base no relato das professoras, conforme podemos observar nos excertos da subcategoria ‘integração’, a falta de clareza em como a integração deveria ter sido planejada e implementada, bem como a falta de diálogo entre as equipes e falta de comprometimento de alguns profissionais, levaram as professoras a acreditar que a proposta não foi bem-sucedida e significativa.

A integração curricular só pode, de fato, materializar-se quando há estímulo ao trabalho colaborativo entre professores explícito no Projeto Político Pedagógico (PPP)²¹. São necessários momentos de planejamento em equipe e a instituição de práticas comuns às áreas, como por exemplo no que tange a metodologia (a aprendizagem por projetos ou a pesquisa) e

²⁰ Total Physical Response (TPR), desenvolvido por James Asher. Para mais informações, acesse o link <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/30654>. Acesso em: 19 jun. 2022.

²¹ O PPP é o instrumento balizador para a atuação da instituição de ensino e, por consequência, expressa a prática pedagógica de uma escola ou universidade e de seus cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais. Para saber mais, acesse o link, a seguir: <https://ppp.esp.ce.gov.br/introducao/#:~:text=O%20PPP%20%C3%A9%20o%20instrumento.gest%C3%A3o%20e%20%C3%A0s%20atividades%20educacionais>.

as avaliações processuais formativas. Iniciativas individuais e planejamento, mesmo que bem-intencionadas, impactam na implementação e sucesso dos projetos educacionais, o que pode desmotivar a equipe pedagógica e não ser efetivo em termos de aprendizagem.

Em seguida, tratarei da subcategoria foco no aluno. Foi muito significativo observar o quanto as professoras exemplificaram escolhas pedagógicas que fazem para atender às necessidades dos seus alunos, como por exemplo na reivindicação de mais recursos visuais nas paredes das salas de aula (o que não éramos autorizados a utilizar por determinação dos gestores da rede), nas adaptações que fazem no que diz respeito à metodologia e material didático, entre outras, que apresento a seguir:

[Excerto - P02]

[...] penso muito no que os meus meninos precisam, que talvez não seja a realidade de outra turma, de outro professor.

Se eu falei dentro de um contexto e ele não entendeu, eu vou ao quadro, não acho que seja a pior coisa do mundo, o que eu puder fazer de maneiras diferentes para eu chegar ao aluno, eu faço.

[Excerto - P03]

Eu precisava de estímulo digital, ele é o que prende os alunos. (P03)

[Excerto - P05]

[...]quando você não conhece os alunos. Tem turmas que não funcionam com certas coisas.

Enquanto coordenadora pedagógica, sempre estimei meus colegas a focar nos objetivos das lições e nas habilidades que esperávamos que os estudantes “adquirissem” ao final daquela aula, unidade ou sequência didática. Gosto muito da metáfora da estrada: “não importa qual caminho você pega, importa o seu destino final.”. Portanto, percorrer outros caminhos, testar diferentes possibilidades era um valor para nossa equipe, mesmo sabendo que nossa autonomia era limitada em alguns aspectos, já que tínhamos um programa que precisava ser cumprido e um “material que precisava ser preenchido.”

A subcategoria ‘formação docente’, extremamente relevante, foi foco de discussão e reflexões na categoria ‘visão’, tendo em vista que houve uma pergunta específica no bloco sobre formação. Assim, decidi incluí-la no quadro para ilustrar as recorrências de temas alinhados.

Na subseção acima tratei sobre a categoria ‘necessidades’, apresentei um quadro com as subcategorias temáticas que identifiquei nas falas das professoras e compartilhei alguns excertos. Em seguida fiz algumas considerações à luz do contexto no qual atuamos.

Em seguida, farei o mesmo percurso com a categoria dificuldades.

4.1.4 *Dificuldades - No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho.*

Dificuldade é definida pelo dicionário Michaelis como sendo “qualidade, natureza de algo difícil, qualquer coisa árdua, penosa, custosa”.

Assim como na subseção anterior, ao fazer a análise dos trechos das entrevistas, encontrei padrões temáticos que tornaram-se subcategorias que trago no quadro abaixo, com os trechos das entrevistas.

Quadro 18 - Subcategorias de análise dificuldades

Subcategorias	Trechos das entrevistas
Tempo	<p>“Eu acho que essa é uma dificuldade que eu sinto, que é muito imediatista. Os pais são imediatistas. A escola, a instituição é imediatista [...] O resultado vai vir, mas não é imediato. É um processo, e esse processo demanda tempo.” (P01)</p> <p>“Eles sentem falta disso (rotinas). “Gente, hoje não vou fazer isso porque não vai dar tempo.”” (P01)</p> <p>“trabalhando 50 horas semanais, você não tinha nem tempo de estudar.” (P01)</p>
Integração	<p>“Às vezes eu tentava (integrar conteúdos). [...] mas não dava. Pelo simples fato de não ter essa conversa, essa integração entre os professores (do programa e do regular), entre as pessoas.” (P01)</p> <p>“nunca teve integração. Eu lembro de uma turma, eu pedi o planejamento umas 30 vezes, até que eu desisti[...]. A própria regente não sai da sala, e ela fica ali na sala conversando com a auxiliar enquanto eu estava tentando dar aula.”</p> <p>“a gente até tinha um projeto de ter aulas de educação física em inglês, mas o professor de educação física nem estava comprometido, então ele mesmo fazia chacota. Ele virava para mim e ficava “teacher, como fala tal coisa?”. Quando eu dizia, ele mesmo ficava pronunciando errado. É uma atitude que não é boa para as crianças verem como exemplo.”</p> <p>“falta o planejamento em si...está faltando essa conversa com os professores de Educação Física.” (P03)</p> <p>“Na teoria, teria que ser assim (planejamento integrado), mas nos meus planejamentos, eu faço eles, mas eu sempre faço o meu só.” “...Tem a aula de leitura, que geralmente a gente tem. Não é bem um projeto junto, mas nós tentamos buscar a mesma coisa.” (P04)</p>

	<p>“Existem vários projetos no colégio, mas tais projetos trabalham de forma muito independente. [...] Os projetos são desenvolvidos para que aquela cadeira, aquele grupo de profissionais, realize, não necessariamente envolvendo todo mundo.” (P06)</p> <p>“Mas eu acho que é algo um pouquinho mais difícil de ser colocado em prática. Por causa das matérias, para conseguir incorporar tudo o que elas passam, porque às vezes é muita coisa. [...] “era para ter um planejamento e eles mandarem para a gente, para a gente conseguir adaptar as nossas aulas a eles, porque é uma aula de Educação Física e o bilingue entra para complementar. Só que eles não mandam, não tem. No caso, a gente aplica na hora.” (P07)</p> <p>“eu não vejo funcionar tão bem (integração) quanto deveria ser na teoria. Não sei se é por falta de explicação sobre como deveria, de fato, funcionar de alguém que saiba melhor como deve ser essa aula.” (P08)</p> <p>[...]percebemos que um dos conteúdos do livro, que fala sobre ritmo, os alunos não conseguem absorver da maneira que seria para ser absorvida com a ajuda de um professor de música. Agora, para este ano, é complicado de fazer, porque precisa de planejamento[...].” (P09)</p>
<p>Foco no aluno</p>	<p>“gente tem que entender que o conteúdo é importante, mas ele não é o crucial, ele não é o essencial [...] conseguir ver e falar “não, realmente hoje a gente precisa só se tranquilizar.” (P01)</p> <p>“É como eu gostaria de avaliar? Não, mas eu preciso cumprir.” (P03)</p> <p>“eu tenho que estar dando atenção ao ritmo de todos.” (P04)</p> <p>“entender que eu vou ter alunos com níveis diferentes de aprendizagem, com velocidades diferentes de internalização de alguma coisa.” (P06)</p> <p>“[...]que a minha dificuldade hoje é essa, de lidar com esses modelos, de colocar tudo dentro de um molde para falar de todas as crianças da mesma forma.” (P08)</p>
<p>Material didático</p>	<p>“Quando a gente tem livro, a gente segue o livro. Aí eu tenho que trabalhar os animais, farm animals...” (P01)</p> <p>“O nosso objetivo não é desenvolver as competências e habilidades que estão dentro da BNCC? Então é isso que tem que ser nosso objetivo, não faz tal página do livro.” (P01)</p> <p>“Para mim, o mais difícil é que não faz parte do interesse dos alunos. São conteúdos que as crianças nem sempre têm interesse.” [...] Então eu acho que o livro te amarra muito nisso e isso era uma dificuldade muito grande.”(P01)</p> <p>“O objetivo é esse aqui. Na teoria, entende? Porque na prática o seu objetivo é terminar aquela página do livro, porque se você não fizer aquela página do livro a instituição vai vir em cima de você[...].” (P01)</p>

	<p>“...existem materiais didáticos que te deixam preso.” (P04)</p> <p>“vejo se é possível e se é válido para as turmas (fazer uso dos recursos da plataforma) que eu entro, de acordo com o perfil de cada turma.” (P02)</p> <p>“...foi mais difícil, porque como eu comecei agora, eu queria muito seguir o livro, do pé à cabeça, eu queria seguir exatamente o passo a passo que o livro manda, mas eu comecei a perceber que não dá, porque a pessoa que escreveu o livro escreveu com a cabeça em algum lugar e a minha sala de aula está em outro lugar [...]” (P09)</p>
Cultura	<p>“...o livro que eu estava usando, ele mesmo já trazia isso, esses hábitos de algumas coisinhas interculturais. Tinha algumas coisas que eu falava: “olha só, estereótipo” Eu podia ter explorado o livro de uma forma muito melhor.” (P01)</p> <p>“É difícil você falar para uma outra criança que existe um outro país que faz isso. Mas tem um outro lugar que é um pouquinho longe daqui que as pessoas dançam essa dança aqui para fazer tal coisa. Porque se tratando de outras culturas, sempre tem um lado religioso.” (P04)</p>
Formação	<p>“Trabalhar no contexto de educação infantil foi muito novo.” (P06)</p> <p>“percebo um pouco mais de dificuldade na parte de Ciências, principalmente quando é algo um pouquinho mais específico” (P06)</p> <p>“Para crianças, não teve muita coisa. Eu não tive uma leitura específica de como funciona a aprendizagem de uma criança, o que é relevante e o que não é. Eu acredito que um pouquinho do que eu sei hoje sobre isso eu comecei a ver no mestrado.”</p> <p>“[...] de aspecto teórico em relação à educação infantil, não tenho muita leitura...me baseio com aquilo com que eu tenho contato...conversando um pouquinho sobre a postura em relação à questão de comportamentos. A minha experiência está mais baseada nessas pequenas partilhas de experiência com as pessoas que já estão há mais tempo na área.”</p> <p>“[...] na minha faculdade, quando eu estava estudando, a gente não aprendeu a dar uma aula como se a gente estivesse usando o CLIL como abordagem. A gente foi instruído a ensinar gramática, a ensinar vocabulário [...]” (P08)</p>

Fonte: A autora

Conforme explicado na subseção anterior, os temas das subcategorias surgiram da análise dos trechos das entrevistas, que me subsidiaram com informações para a criação das subcategorias: ‘tempo’, ‘integração’, ‘foco no aluno’, ‘material didático’, ‘cultura’ e ‘formação docente’. Houve contraposição de categorias, mas, por meio da interpretação das falas e por conhecer o contexto, fiz as escolhas expostas no quadro acima.

Sobre o tema ‘integração’, destaco o excerto que se segue:

[Excertos - P 01]

Eu acho que essa é uma dificuldade que eu sinto, que é muito imediatista. Os pais são imediatistas. A escola, a instituição é imediatista [...] O resultado vai vir, mas não é imediato. É um processo e esse processo demanda tempo.

O processo de aquisição linguística é complexo e deve-se levar muitos fatores em consideração, ao se fazer uma previsão do tempo para que um aprendiz de fato consiga se comunicar de forma funcional dentro do que precisa. Entretanto, uma pergunta recorrente de famílias que procuram a educação bilíngue para seus filhos é: “Em quanto tempo ele estará falando inglês?”. Além dessa pressão das famílias, há também a cobrança da instituição em apresentar evidências de aprendizagem que justifiquem o investimento das famílias no ensino bilíngue.

No centro da discussão encontra-se o professor, em um contexto novo, em formação inicial e continuada ao mesmo tempo (formação contínua), tendo que responder por um resultado que é sabido que não tem receita certa. Penso ser essencial, nesse sentido, para minimizar a angústia do professor, que sejam ofertadas oficinas de letramento para famílias e comunidade em geral sobre aquisição linguística e bilinguismo, de modo a alinhar as expectativas das famílias com a realidade do processo de aquisição linguística, com toda complexidade e subjetividade que a construção de repertório linguístico representa.

Já no que diz respeito ao tema ‘integração’, destaco os excertos abaixo:

[Excerto 2 - P 07]

[...] Mas eu acho que é algo um pouquinho mais difícil de ser colocado em prática. Por causa das matérias, para conseguir incorporar tudo o que elas passam, porque às vezes é muita coisa. [...] “era para ter um planejamento e eles mandarem para a gente, para a gente conseguir adaptar as nossas aulas a eles, porque é uma aula de Educação Física e o bilíngue entra para complementar. Só que eles não mandam, não tem. No caso, a gente aplica na hora.

[Excerto 2 - P 08]

[...]eu não vejo funcionar tão bem (integração) quanto deveria ser na teoria. Não sei se é por falta de explicação sobre como deveria, de fato, funcionar de alguém que saiba melhor como deve ser essa aula.

Retomo o que afirmei na subseção anterior no que diz respeito à relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP), instituindo práticas comuns às áreas, a fim de direcionar a integração curricular de forma normatizada e não mais uma preocupação docente.

Para discorrer sobre a subcategoria ‘material didático’²², apresento os excertos abaixo para ilustrar as falas das professoras:

[Excerto - P 01]

O objetivo é esse aqui. Na teoria, entende? Porque na prática o seu objetivo é terminar aquela página do livro, porque se você não fizer aquela página do livro a instituição vai vir em cima de você[...]

[Excerto 5 - P04]

...existem materiais didáticos que te deixam preso.

Como pode ser observado, o material didático é visto por algumas professoras de forma negativa, seja pela cobrança da comunidade escolar para que o material seja “completado”, o que se justifica pelos altos valores de materiais didáticos de editoras internacionais, seja pelo fato dos materiais serem muitas vezes utilizados como currículo, o que pode fazer com que alguns docentes se sintam presos.

Tenho o entendimento do material didático como recurso, mas entendo que vivemos em um contexto no qual justificativas mercadológicas nos levam a acreditar que não é possível atuar de forma satisfatória sem o apoio de material didático, discurso que serve apenas aos interesses de grandes editoras. Levanto aqui também a problemática envolvendo o tempo docente remunerado para a curadoria e criação de material didático. Entendo ser utópico e até mesmo ingênuo acreditar que, no contexto desta pesquisa, com professores trabalhando de 25 a 50 horas em sala de aula, seja possível esperar a autoria de material didático.

Como contraponto, o material didático pode ser um *suleador*²³ para docentes em início de carreira, além de fonte de inspiração para aprofundar em temas diversos. No entanto, a maioria das falas das professoras vinha com um “tem que “cumprir o material, em um tom de obrigação que limita o professor, o desestimula e desmotiva. Afirmando novamente que acredito no material didático como recurso, mas entendo que, em termos de contexto sócio-histórico e cultural no qual estamos situados, ainda somos muito dependentes do material didático, que muitas vezes é utilizado como o próprio currículo dos cursos.

Finalizo a presente subseção com excertos sobre cultura:

²² Para saber mais sobre *O Papel Do Livro Didático No Ensino De Inglês*. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805> Acesso em: 19 jun. 2022.

²³ O termo *sulear* problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear*. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 22 jun. 2022.

[Excerto - P01]

...o livro que eu estava usando, ele mesmo já trazia isso, esses hábitos de algumas coisinhas interculturais. Tinha algumas coisas que eu falava: “olha só, estereótipo”. Eu podia ter explorado o livro de uma forma muito melhor.

[Excerto - P04]

É difícil você falar para uma outra criança que existe um outro país que faz isso. Mas tem um outro lugar que é um pouquinho longe daqui que as pessoas dançam essa dança aqui para fazer tal coisa. Porque se tratando de outras culturas, sempre tem um lado religioso. (P04)

Retomo aqui, em sintonia com Maher (2007), o entendimento de cultura como um sistema compartilhado de valores, representações e ação. Os temas interculturais que abordávamos eram trazidos pelos materiais didáticos e tratavam sempre de países com alguma relação com a língua inglesa. Destaco aqui que acredito que, para que possamos tratar de temas tão complexos quanto a língua, sociedade e cultura, precisamos enquanto professores brasileiros nos compreender em nosso próprio contexto. Para tanto, retomo Candau (2008) que discorre especificamente acerca da questão multicultural no Brasil. O autor salienta que o País foi construído a partir de relações interétnicas, na maioria das vezes, dolorosas, como no que se refere aos grupos indígenas e afrodescendentes. Portanto acredito que nos (re)conhecendo, conseguiremos ampliar as fronteiras da visão de cultura e interculturalidade “empurrada” para nós “goela abaixo”, para que paremos de tratar de forma caricata e estereotipada questões tão complexas, mas capazes de trazer oportunidades fantásticas para reflexão, problematização de questões normalizadas dentro de uma perspectiva eurocêntrica²⁴. Portanto, para que cultura e interculturalidade sejam tratadas de forma significativa, é necessário investir em formação docente e, assim, sairmos do lugar comum da visão do outro.

Nesta subseção tratei sobre a categoria ‘dificuldades’ e suas subcategorias temáticas: ‘tempo’, ‘integração’, ‘foco no aluno’, ‘material didático’, ‘cultura’ e ‘formação docente’. Apresentei excertos extraídos das entrevistas, para ilustrar a fala das professoras sobre os temas e fiz comentários, com base no contexto e referências bibliográficas.

Na próxima subseção apresentarei os trechos das entrevistas que tratam sobre ecos da pandemia e seu impacto nas práticas pedagógicas por meio da perspectiva das professoras.

²⁴ A idéia de que a Europa é o centro da cultura mundial.

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/eurocentrismo.htm#:~:text=A%20id%C3%A9ia%20de%20que%20a.composi%C3%A7%C3%A3o%20de%20toda%20sociedade%20moderna.>

4.1.5 *Ecos da Pandemia*

A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em março de 2020, foi decretado o *lockdown* no Distrito Federal, em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus. Foram momentos de angústia e incertezas, nos quais as atividades escolares foram umas das primeiras atividades econômicas a serem suspensas.

Dentro do recorte da presente pesquisa, numa rede de escolas particulares do Distrito Federal, a necessidade de adaptação das atividades presenciais para remota, em modelo emergencial, eram mandatórias e emergenciais, já que houve um movimento em massa de cancelamento de matrículas, principalmente na educação infantil, com famílias migrando para escolas públicas, e outras tantas famílias, de crianças de 2 a 4 anos, optando por deixar as crianças em casa, sem educação formal, haja vista que parte da população estava, quando possível, trabalhando de casa ou com suas atividades laborais suspensas.

Logo na primeira semana de suspensão das aulas, iniciamos um plano de ação para que pudéssemos continuar oferecendo aulas aos estudantes, mesmo que fosse de forma remota. Montamos um calendário de formação, com foco nas ferramentas do *Google Suit*, parceiro de soluções em tecnologias educacionais da rede de escolas na ocasião, e demos início à formação do grupo que atuava no programa bilíngue, de forma remota por WhatsApp e Google Meet. De fato, pesquisávamos sobre aplicativos para edição de vídeos e áudios, uso do Google Meet e outras medidas emergenciais e fazíamos trocas, nos ajudando mutuamente. Logo no início da pandemia, fazíamos muitos encontros em grupo on-line, como forma de apoio e momento de “desabafo” entre a equipe, que passava mais unida do que nunca por uma calamidade mundial.

Enquanto analisava as entrevistas em busca por pistas e trechos que pudessem me ajudar a responder a pergunta de pesquisa deste trabalho, observei que, de forma tímida, mesmo que estivéssemos passando por uma calamidade mundial devido à pandemia imposta pelo coronavírus, as professoras trouxeram informações importantes sobre o tema e que impactaram sua prática. Abaixo apresento os trechos que mais chamaram a minha atenção e teço alguns comentários a respeito deles. Cabe salientar que as entrevistas geraram muitos dados e por esse motivo não foi possível apresentar todos aqui.

[Excerto - P01]

Nas aulas remotas, uma das coisas que me chamou muito a atenção e ainda me chama é como que a gente da educação bilíngue gravava os vídeos em inglês, mandava para casa para a criança assistir e aí o pai vira e fala assim “mas meu filho não está

entendendo nada”. Eu sempre fiquei pensando: “mas quem não está entendendo nada, a criança ou o pai?”. Porque na aula a criança estava entendendo.

O excerto acima foi uma constante nos primeiros dias, já que inicialmente gravamos aulas e as postamos; e apenas em um segundo momento, começamos a atuar de forma síncrona seguindo a grade das aulas. As famílias estranharam muito nossas tentativas em proporcionar momentos de imersão nas aulas do programa e demonstraram muita resistência para aceitar que os estudantes seriam capazes de seguir comandos e avançar em termos de construção de repertório por meio de recursos visuais com um professor falando apenas em inglês na maior parte da aula. Foram meses de resistência por parte dos pais e de resistência de parte da equipe em manter o alinhamento nesse sentido de proporcionar o contato com a língua, nos momentos de aula, o máximo possível.

A seguir trago excerto extraído da fala de uma professora que demonstrou muita frustração com o fato de que, durante as aulas remotas, muitas crianças simplesmente deixaram de entrar nas aulas on-line e muitas que entravam não abriam a câmera, tampouco acionavam o microfone. Foi um período de calamidade e, por isso, vários aspectos foram flexibilizados, como frequência e critérios de avaliação, por exemplo, mas, mesmo assim, havia cobrança no que diz respeito aos registros dos estudantes, e estávamos em processo de letramento da equipe, no que diz respeito à avaliação formativa²⁵ por meio de rubrica²⁶. Avaliar tornou-se, sem dúvida, mais uma dificuldade em meio a pandemia, o que só foi normalizado com a volta das atividades presenciais em setembro de 2020.

[Excertos - P01]

não me sentia nem capaz de preencher aquilo dentro das aulas remotas, porque às vezes a criança não aparecia, então eu ficava: “gente, como é que eu vou preencher aquilo?” – sobre avaliação por rubrica.

hoje nós temos esse contexto de realidade virtual/online em que a gente não tem muita participação dos alunos, a gente não tem esse retorno, então a gente não sabe nem como acompanhar. (sobre avaliação por rubrica)

²⁵ A avaliação formativa foca na melhoria e no progresso de um objetivo de aprendizagem. Em outras palavras, é a avaliação para medir a aprendizagem, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente. Link de acesso: <file:///home/chronos/u-e551334c74002204ffc4afdbae3df3ca5c01c9b0/MyFiles/Downloads/16732.pdf>

²⁶ Rubricas funcionam como um guia de pontuação usado para avaliar a qualidade das respostas construídas pelos alunos". É um conjunto de critérios para atribuição de notas. <https://site.primeiraescolha.com.br/blog-educacao/rubrica-como-ferramenta-para-a-avaliacao-de-habilidades>

A educação socioemocional já era um tema transversal que era tratado em diversas aulas, entretanto, com o advento da pandemia, intensificamos práticas de respiração guiada, meditação, alongamento e rodas de diálogo como forma de acolher os estudantes. Tais momentos aconteciam por aula síncronas, assíncronas, e mantivemos as práticas quando do retorno das atividades presenciais, seis meses após o início do *lockdown*.

O excerto abaixo exemplifica uma escolha pedagógica feita com essa intencionalidade:

[Excerto - P01]

Eu tenho um planejamento ali, mas hoje os alunos não estão bem por conta dessa questão agora que a gente está vivendo, da covid. Então, vamos conversar sobre isso, gente. Isso é muito mais importante, sabe?

Concluo a presente sessão trazendo excertos que tratam da modalidade de ensino híbrida, com alunos presenciais e remotos e que foi um dos desafios mais complexos de lidar durante a pandemia.

[Excerto 2 - P03]

Eu preciso sempre pensar nos alunos que estão presencialmente, porque a gente está com o ensino híbrido, e nos alunos que estão online, e essa tem sido a dificuldade que eu tenho encontrado atualmente.

*...nesse momento de pandemia, quando a gente teve que aprender tudo novo, questão de vídeo, de como gravar, de como trabalhar com essas ferramentas virtuais. Então, o **aprendizado nunca deve parar, ele é uma constante**, para que a gente trabalhe de uma forma mais organizada, direcionada para a realidade que a gente vive no momento.*

Depois que começou a pandemia, a gente teve que se reinventar, teve que aprender coisas novas para essa realidade. Agora que a gente retornou é a mesma coisa, porque agora a gente tem que pensar nesses dois contextos de forma simultânea: presencial e online, como a gente faz isso[...]

[Excertos - P09]

*Agora, por conta da pandemia do COVID-19 no Brasil, as **aulas ainda estão presenciais e remotas ao mesmo tempo**, então eu tenho que pensar em coisas que dê para todo mundo fazer, tanto os que estão vindo para a aula presencialmente quanto os que estão assistindo em casa online. Tem que ser uma atividade que acomode todo mundo.*

A portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durou a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Desde o retorno das aulas presenciais em setembro de 2020, as instituições tiveram que se equipar e instrumentalizar seus professores para uma nova modalidade que surgiu na educação básica em decorrência da pandemia: o ensino híbrido²⁷ emergencial. Ele foi adotado como um regime de ensino híbrido emergencial temporário, instituído para viabilizar a continuidade nos processos educacionais, integrando processos de ensino aprendizagem online, como por exemplo Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou Google Classroom, entre outros e o ensino presencial. Essa modalidade caracterizava-se de modo que havia um grupo de alunos de forma presencial na escola e outro grupo de alunos em casa de forma remota. Tal arranjo impactou profundamente na preparação e manejo das aulas por parte das professoras. Adiciono o fator faixa etária dos estudantes como um dos maiores desafios, já que atuávamos com estudantes de 3 a 9 anos.

Novamente na situação descrita acima, encontramos a figura docente sem formação ideal, em formação *continual* (inicial e continuada ao mesmo tempo), atuando para “salvar a pátria”. Destaco aqui que não houve um movimento institucional de criação de diretrizes para o ensino híbrido emergencial, apenas iniciativas isoladas das coordenações pedagógicas como forma de apoiar e instrumentalizar os professores para atuação imediata em meio ao ineditismo do cenário.

Nesta subseção intitulada: ecos da pandemia, destaquei trechos das falas das professoras que demonstraram o impacto da pandemia em suas práticas e fiz comentários alinhados aos contextos no qual atuamos.

4.2 Síntese do capítulo de análise das entrevistas

Neste capítulo, apresentei a discussão das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com as nove professoras que atuavam no programa bilíngue na rede de escolas na qual eu atuava como coordenadora. Optei por fazer a análise tomando por base cinco categorias: ‘Concepções’, ‘Visões’, ‘Dificuldades’, ‘Necessidades’ e ‘Ecos da Pandemia’, temas que surgiram ao fazer a análise dos trechos das entrevistas, e por isso, o presente capítulo foi subdividido em: Justificativa para a escolha dos termos escolhidos para

²⁷ Entendo o ensino híbrido emergencial para além de combinações entre ambientes de ensino-aprendizagem on-line e presencial/físico e foco no fato de que há estudantes nos dois ambientes, o que vejo de forma negativa na perspectiva docente.

a categorização, Concepções, Visões, Dificuldades, Necessidades e Ecos da Pandemia. No próximo capítulo, teço as considerações finais desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10)

Na atualidade, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Em sintonia com tal movimento, mudanças significativas têm acontecido no contexto de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas no Brasil. Nesse panorama, a língua inglesa tem alto valor no “mercado linguístico” por questões históricas relacionadas a sua expansão e por possibilitar uma atuação ampla no mundo aos indivíduos que a “dominam”, com maiores possibilidades de atuação no mundo profissional e acadêmico, por exemplo. No Brasil, nas últimas décadas, intensificou-se a oferta de soluções bilíngues para atender a uma demanda da elite que pudesse pagar por tal serviço, ampliando desigualdades e fortalecendo o discurso de que não é possível aprender línguas na escola.

Partindo do entendimento de que estamos em movimento de busca pela otimização dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas dentro da educação básica, ampliei minha visão do escopo do ensino de línguas para o conceito de Educação Linguística. Mas, afinal, o que seria educar linguisticamente? Para Jordão (2018), educar linguisticamente é olhar para o ensino e aprendizagem de línguas como um processo de ensino e aprendizagem de procedimentos interpretativos, isto é, de formas de interpretar, de formas de ser e estar.

Este trabalho, dentro dos domínios da educação linguística, está situado no contexto de oferta de educação bilíngue de línguas de prestígio ou bilinguismo de escolha (MEJÍA, 2012) e joga luz à realidade de nove professoras que atuavam em um programa bilíngue de quatro escolas de uma rede privada do Distrito Federal, na qual eu atuava como coordenadora pedagógica.

No contexto de educação bi/plurilíngue para escolas na educação básica, ainda são escassas as pesquisas que forneçam subsídios para que tenhamos entendimento do perfil ideal de educadores e da formação mais adequada dos profissionais que atuam nestes contextos. Entretanto, enquanto discutimos, o professor está no chão da escola atuando.

Minha necessidade de pesquisar surgiu a partir de inquietações que foram originadas no meu ambiente de trabalho. Jamais pensei que a busca por formação, a partir daquela

realidade que observei e na qual estava inserida, fosse transformar a minha prática profissional, minha concepção de mundo e me dar subsídios para as discussões que apresentei neste trabalho. Foi a necessidade de buscar formação para atuar e assim, contribuir para a formação da minha equipe que me moveu.

Assim iniciei esta pesquisa, com o objetivo geral de mapear as necessidades e dificuldades das professoras que atuavam em um programa bilíngue de uma rede de escolas particulares que oferecia ensino bilíngue português - inglês no Distrito Federal. Para alcançar o objetivo geral, estabeleci três objetivos específicos e elaborei as perguntas de pesquisa. Para o primeiro objetivo específico, que consistiu em identificar na literatura os saberes e competências relevantes para a formação de professores (as) atuantes na educação bi/plurilíngue, concebi a seguinte pergunta de pesquisa: **“O que diz a literatura em relação a formação de professores atuantes na educação bilíngue?”**.

Para contribuir na busca de respostas, partindo do entendimento de que a atuação em contexto bilíngue possui especificidades, recorri a García (2009), para buscar entender o bilinguismo como um fenômeno amplo e complexo, as teorias sobre bilinguismo e educação bi/plurilíngue de escolha ou educação bi/plurilíngue de elite, bem como a literatura sobre formação docente crítica e reflexiva.

O trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional (MEGALE, 2019). A grande maioria dos docentes que atuam hoje em contexto bilíngue é formada por profissionais que têm formação e experiência em contexto de inglês como língua estrangeira. Entretanto, como foi possível observar ao longo do presente trabalho, a ação docente para a atuação em escolas ou programas bilíngues é distinta por vários fatores, dos quais destaco o fato de termos duas línguas de instrução. Mesmo no caso de programas bilíngues com adoção da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), onde não há integração curricular, o professor bilíngue atua com diversos componentes curriculares, como por exemplo, matemática, artes e ciências. De fato, esses profissionais atuam em disciplinas que possuem uma didática específica para suas áreas de conhecimento, mas sem formação para tal. Nesse sentido, a incumbência em termos de formação desses profissionais tem recaído sobre as próprias instituições de ensino.

O maior problema que vejo nesse sentido é o fato de que a motivação da maioria das escolas em implementar uma proposta de ensino bilíngue está pautada em questões mercadológicas, construída em alicerces utilitaristas, no sentido de instrumentalizar o indivíduo para o mercado de trabalho ou capacitá-lo para passar nos exames universitários no

exterior. Entretanto, tenho o entendimento de que saber um idioma de alto valor simbólico como o inglês nos dá possibilidades de atuação como agentes de transformação em uma sociedade na qual o ter sobrepuja-se ao ser. Assim, é muito importante ter em mente quais são os discursos que esses estudantes que estudam em contextos bilíngues vão reproduzir para o mundo, sendo que são expostos a ideologias e a visões que trazem os materiais internacionais de grandes editoras, com uma perspectiva de mundo que reproduz discursos hegemônicos. Dessa forma, me pergunto se seremos nós, enquanto educadores que atuam em contexto bilíngue, os agentes que trarão reflexões disruptivas aos estudantes de classe média e alta, furando suas bolhas sociais?

Em um projeto de minha autoria realizado durante esta pesquisa, com o título: *Brasilia through my eyes*, em tradução livre: Brasília pelo nosso olhar, estudantes do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, foram incentivados a buscar elementos pela Capital Federal que fossem relevantes para a população. Como resultado, 100% dos estudantes fizeram desenhos, maquetes ou outras representações de monumentos localizados no centro de Brasília; absolutamente nada foi trazido das cidades satélites ou da periferia simplesmente pelo fato de que os estudantes desconhecem qualquer realidade que não seja a sua. Nesse sentido, a formação crítica de professores pode contribuir para preparar os professores e conseqüentemente os estudantes para lidarem com os desafios num mundo cada vez mais globalizado, mas que simultaneamente é múltiplo em singularidades locais excludentes.

Schön (1983, 1992) observa que a atuação do profissional não se limita à aplicação de técnicas e nos apresenta o profissional reflexivo, com a construção do conhecimento sendo feita por meio da reflexão na ação. Sendo assim, ao propor uma atividade como a descrita acima, um passeio de campo ou a discussão expandida sobre o Distrito Federal e sua história – Brasília para além do Plano Piloto – poderia repertoriar os estudantes e professores para que pudessem assim ampliar suas concepções de mundo.

Desde que comecei este estudo, tenho refletido muito sobre o papel social da escola na era pós-moderna²⁸ ou modernidade líquida, conforme Bauman (2001). Nesse sentido, a escola não tem mais a mesma função social da época da revolução industrial, qual seja, de nivelar conhecimentos e instrumentalizar os indivíduos para o mercado de trabalho, apontando para uma visão tecnicista²⁹. Entendo a escola como a responsável por proporcionar aos professores

²⁸ Para Lyotard, este é o período em que todas as grandes narrativas (visões de mundo) entram em crise, e os indivíduos estão livres para criar tudo novo. Veja mais em <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/zygmunt-bauman-o-pensamento-do-sociologo-da-modernidade-liquida.htm?cmpid=copiaecola>
<https://www.fronteiras.com/assista/exibir/o-que-e-pos-modernidade>

²⁹ http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4241/1/FPF_PTPF_01_0890.pdf

e estudantes espaços para reflexões críticas, para que possam colocar-se no contexto de uma ação e ter determinada postura diante dos problemas, levando-os a uma atuação política. E vejo a atuação com a língua inglesa como a oportunidade ideal para tal movimento, mas, para tanto, é preciso formar-se para formar os professores.

Considero, em sintonia com Megale (2019), que no cerne da Educação bi/plurilíngue está a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação bi/plurilíngue que tem como objetivo romper com uma visão minimalista de cultura e que, de outra feita, a concebe “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 22). Dessa forma, é necessário que saíamos do escopo apresentado pelos livros de grandes editoras internacionais, que desconhecem nosso contexto. Precisamos nos (re)conhecer enquanto povo e cultura, dentro de uma perspectiva de olhar para os povos originários e, a partir de tal autoconhecimento, expandir o olhar para o outro. Entender nosso lugar no mundo.

Para o segundo objetivo específico, que consistiu em identificar as exigências postas pelos documentos norteadores em relação à formação de professores atuantes na educação bi/plurilíngue, elaborei a pergunta: **“O que dispõem os documentos em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?”**.

Após leitura dirigida da BNC- Formação, das Diretrizes para a Educação Bi/plurilíngue (que não havia sido homologada até a conclusão do presente trabalho) e do Manual do programa, foi possível constatar que não há clareza nos documentos oficiais sobre os saberes essenciais à docência em contexto bilíngue, o que aponta para a necessidade urgente de políticas públicas para a educação bilíngue. Os documentos não contemplam os múltiplos contextos bilíngues, apresentando concepções antagônicas no que tange à formação docente.

Na atualidade, os cursos de Letras e Pedagogia não parecem contemplar todos os saberes necessários para atuação em escolas bilíngues de língua de prestígio. Essa realidade tem feito com que a busca dos professores por conhecimentos específicos que os instrumentalizem para atuar em sala de aula tenha sido intensificado. Cursos de graduação que possam ajudar os professores na sua atuação devem ser pensados com urgência.

Para García (2009, p. 54), “o uso de línguas no século XXI requer habilidades diferenciadas”. Partindo de tal premissa, pensemos nos profissionais que atuarão para esse fim e qual é a visão desses documentos que normatizam a formação desses professores. Me parece, ao analisar os Parâmetros Nacionais, que a visão tecnicista é dominante nos documentos, dentro de uma concepção monoglóssica da língua.

Já o Manual do programa foca na promoção da formação continuada por meios de estratégias diversas, corroborando o sentido de que promover a formação dos professores é de responsabilidade das instituições, tendo em vista que a formação inicial desses profissionais não contempla as especificidades para a atuação em contexto bilíngue. Mas a quais interesses servem essa formação oferecida pelas próprias instituições?

Resultante do Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020, o projeto de resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, especifica que, no que tange a formação dos professores em seu capítulo III, Art 10, estes deverão possuir:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Essa resolução causou um efeito retroativo em massa de docentes, que buscam por qualificação e estão temerosos por perderem seus empregos. O número de cursos de extensão e pós-graduação para contexto bilíngue aumentou exponencialmente após a publicação do parecer, além da procura por preparatórios de exames para certificações internacionais. Diariamente professores vêm à minha sala desabafar, pois têm medo da demissão por não possuir os requisitos impostos pela Resolução, principalmente por falta de tempo para os estudos e condições financeiras. Essa situação soma-se a todo o desgaste psicológico provocado pela pandemia e pela angústia de não ter meios para atender às exigências de um documento que me parece só ter favorecido grandes grupos educacionais, aplicadores de exames e seus fornecedores, aliados às grandes editoras.

Enfatizo aqui a importância do investimento das instituições na formação dos seus professores em atuação, para que não sejam qualificados apenas os professores que tenham condições econômicas de pagar por cursos e certificados, em detrimento de outros que não podem arcar com as novas exigências.

Para o terceiro objetivo específico, que abarcava, por meio de entrevista semiestruturada, coletar as visões que as professoras participantes tinham sobre seu trabalho no contexto bilíngue, elaborei a pergunta: **“O que as professoras têm a dizer sobre seu trabalho? Quais são suas necessidades e suas dificuldades?”**.

Identificados os achados correspondentes aos objetivos específicos e perguntas da pesquisa, ficou claro que os educadores que atuam hoje em contexto bilíngue enfrentam muitos desafios no exercício de suas funções. Destaco a falta de formação inicial que os preparasse para a atuação em contexto tão específico, a falta de legislação que normatize a educação bilíngue e suas múltiplas faces no Brasil, as exigências do parecer não homologado que têm sido objeto de desespero e angústia para muitos professores, a falta de conhecimento teórico específico que contribua para a construção de seus repertórios, a fim de que façam escolhas pedagógicas significativas, como por exemplo: entendimento de interculturalidade, integração curricular, aquisição e construção de repertório, entre outros, como apontaram as entrevistadas.

A formação continuada, na concepção das entrevistadas, pode ser um caminho para minimizar tais lacunas. Nesse caso, seria uma formação *continual*, um terceiro lugar de formação continuada, com temas relevantes que deveriam ter sido contemplados em uma formação inicial, mas que não foram. Nesse sentido, acredito que grupos de estudo possam contribuir de forma significativa para a construção coletiva de conhecimento baseada na aprendizagem cooperativa³⁰ (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2013).

A análise e categorização dos trechos das respostas das entrevistas semiestruturadas permitiram mapear as dificuldades e necessidades das professoras, objetivo geral deste estudo, sobre as quais discorro a seguir.

Analisando os trechos das entrevistas, foi possível criar subcategorias a partir das categorias pré-estabelecidas no objetivo geral de pesquisa, que eram necessidade e dificuldades. Os termos surgiram das anotações realizadas nas coordenações individuais. As subcategorias criadas, com base nos temas recorrentes, foram: ‘Tempo’, ‘Integração’, ‘Necessidade’, ‘Material didático’, ‘Formação’ e ‘Ecos da pandemia’. Destacarei aqui os temas ‘Tempo’, ‘Integração’ e ‘Formação’ para tecer alguns comentários finais.

³⁰A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas, entre outras. Para saber mais, acesse: https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica

No que diz respeito ao tempo docente, questões relacionadas ao pouco tempo para planejamento e estudo foram relatadas pelas professoras. Elas disseram que não havia tempo remunerado para planejamento previsto dentro da grade horária dos professores. Em consequência tal situação faz com que as professoras façam o uso do material didático como currículo.

Dentro do tema integração, as docentes apontaram a necessidade de regras claras e comunicação entre as equipes, como uma forma de minimizar os problemas causados pela falta de diretrizes da instituição para uma implementação efetiva de projetos desse tipo.

Acredito, primeiramente, que a contribuição desta pesquisa se dá para a expansão das discussões acerca da formação inicial e dos saberes de professores para atuarem em contextos bi/multilíngues no Brasil, levando-se em consideração o que caracteriza e distingue a ação de professores que atuam em contexto nos quais há duas línguas de instrução. Trago o excerto abaixo para ilustrar a percepção da professora:

[Excerto - P01]

A gente precisa ter comprometimento de toda a instituição. É entender a importância do porquê está sendo feito aquilo. Não é só uma questão de mercado, de vender.

Enquanto atuava em programas bilíngues, sempre tive a sensação de que havia duas escolas dentro de uma. Aquela impressão, compartilhada pela maioria dos colegas que atuavam nos programas bilíngues comigo, que éramos estrangeiros “inventando moda” na escola. Éramos a ilha do segundo idioma, cercada, pela língua materna e sua equipe, por todos os lados.

Voltamos então àquela inquietação: mas, afinal, o que motiva uma escola a implementar um programa bilíngue? Penso que uma implementação fruto de um planejamento bem elaborado e socializado com toda a equipe da escola faria milagres no que diz respeito à integração da equipe, que poderia ser transposta para a integração em termos de planejamento. Além do que cabe às equipes, um projeto político pedagógico, com direcionamentos objetivos e claros, para que todos saibam quais são as concepções de bilinguismo e sujeito bilíngue que justificam as escolhas pedagógicas da instituição, é imprescindível. E, mais importante ainda é definirmos: Que sujeito bilíngue queremos formar, afinal?

Falar sobre tais reflexões e inquietações na iniciativa privada é um grande tabu. A fala das professoras reflete incertezas, inseguranças, mas, ao mesmo tempo, revelam a bravura em assumir um fardo que não lhes cabe. Infelizmente a romantização da profissão nos faz

esquecer de olharmos de forma crítica para a profissão docente³¹, de forma a exigir que tenhamos, ao menos, documentos oficiais que olhem para nós, que nos contemplem, que nos ouçam e nos deem condições de exercer nossas funções da melhor maneira possível.

Sobre a formação de professores, destaco que as falas das professoras se encontram alinhadas a uma visão monoglóssica e tecnicista, com foco na competência linguística, o que reforça mais a ideia de que tais conhecimentos precisam fazer parte da formação inicial docente, com discussões específicas dentro do contexto bilíngue.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para a expansão das discussões sobre a formação de professores para a atuação em contexto bi/plurilíngue no Brasil, principalmente no olhar específico para o contexto de programa bilíngue. Além disso, apontei alguns caminhos para a ampliação de construção de repertório do professor, por meio de grupos de estudos. Enfatizo que é urgente que os cursos de graduação devam ser revistos, com a oferta de disciplinas que versem sobre o contexto bilíngue e suas especificidades.

Havendo discorrido sobre as contribuições desta pesquisa, pondero sobre seus fatores limitantes. Reconheço que a minha falta de prática na elaboração do instrumento entrevista possa ter deixado de fora aspectos relevantes das experiências das professoras. Há ainda que ressaltar como percalço no presente estudo a própria pandemia, que limitou as observações de aula e coleta de dados da pesquisa. Assim, as limitações deste estudo pressupõem outras questões a serem investigadas, que podem originar desdobramentos para futuras pesquisas, como por exemplo:

- a. Instrumentos para a avaliação dentro do contexto bilíngue, onde há duas línguas de instrução e formação de professores;
- b. A figura do professor da língua materna em contexto bilíngue e seus saberes essenciais;
- c. O papel do coordenador pedagógico em contexto bilíngue.

Após ter retomado os objetivos e as respectivas perguntas, ter exposto os achados, elencado as contribuições, apresentado as limitações deste estudo e ter feito sugestões para pesquisas futuras, finalizo este trabalho, retomando o que me motivou a iniciar a presente pesquisa, que foi a necessidade de buscar formação para a realização das minhas atribuições como coordenadora pedagógica. Mas, o que me fez continuar foi a certeza de que as vozes

31

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf

das professoras entrevistadas se juntariam às vozes de tantas outras que têm as mesmas necessidades e dificuldades, mas que não têm espaço de fala, não têm voz.

Retomo aqui para concluir o presente trabalho o relato de vida que fiz na introdução e, apesar de AINDA não ser doutora, como minha saudosa vovó Célia sonhava, lutei para chegar à mestre. Espero que, de onde ela esteja, que possa sentir orgulho do meu esforço e persistência. Espero que do lugar de privilégio no qual me encontro, graças aos sacrifícios dela, seja capaz de contribuir com as pessoas que cruzam meu caminho.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. G. **Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por meio de conteúdos e formação de professores: apropriações, possibilidades e limitações. Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- BAKER, C. **Bilingual Education and Bilingualism**. 4th ed. Frankfurt Lodge, UK: Multilingual Matters, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTOLOMÉ, L. Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 2, p. 173-195, 1994. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>
- BARTOLOMÉ, L. Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23478420> Acesso em: 20 maio 2022.
- BARTOLOMÉ, L. Democratizing bilingualism: the role of critical teacher education. *In*: BEYKONT, Z. F. (ed.). **Lifting every voice: pedagogy and politics of bilingualism**. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 2000. p. 167-186.
- BARTOLOMÉ, L. **The misteaching of academic discourses: the politics of language in the classroom**. Boulder: Westview Press, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001
- BEUREN, I. M. *et al.* **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. London: Motilal Barnassidas, 1935.
- Blommaert, Jan & Rampton, Ben. **Language and Superdiversity**, 2011.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. **La distinction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **Sur le pouvoir symbolique**. *Annales*, Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977.
- BRASIL. **Parecer CNE nº 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file> Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-

view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=-dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: 10.1590/1981-5794-e13180. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13180>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JAFSIA>. Acesso em: 18 set. 2021.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Paper 148, 2015. Disponível em: Disponível em: https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben-libre.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

CAVALCANTI, M. C. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (orgs.). **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. Nova York: Routledge, 2018.

CELANI, M. A. A. Learner-based teaching in unfavorable classroom situations. In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL-1991-1995. **Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Inglês- 1o e 2o graus. Porto Alegre: Secretaria da Educação. 1981.

CELANI, M.A.A.**Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In V. Leffa (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT. (21-40),2001.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281 - 302, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CLARKE, V.; BRAUN, V. **Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning**. *The Psychologist*, 26(2), 120-123, 2013.

COLLIER, J. F.; YANAGISAKO, S. J. (org.). **Gender and Kinship: Essays toward a unified analysis**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COYLE, D. Supporting students in CLIL contexts: Planning for effective classroom. *In: MASIH, J. (ed.). Learning through a Foreign Language*. Lancaster: CILT, 2004. p. 40-54.

COYLE, D. **CLIL Planning Tools for Teachers**. The University of Nottingham: School of Education, 2005. Disponível em: <http://clilrb.ucoz.ru/ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf>. Último acesso em: 28-08-2022.

COYLE, D. **Content and language integrated learning: motivating learners and teachers**. *The Scottish Language Review*, 13, 2006. Disponível em: <http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf>. Último acesso: 28-08-2022.

COYLE, D.; HOOD, P; MARSH, D. The CLIL tool kit: transforming theory into practice. *In: COYLE, D.; HOOD, P; MARSH, D. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 48-73.

CUMMINS, J. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 9, n. 2, p. 131-149, 1979. DOI: <https://doi.org/10.1177/002202217892001>

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.). Schooling and language minority students: A theoretical rationale*. Los Angeles, CA: California State University, 1981.

DIEBOLD, A. R. Incipient bilingualism. *In: HYMES, D. (ed.). Language in Culture and Society*. NY: Harper and Row, 1964.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. New York: Longman Publishing, 1995.

- FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. *In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (ed.). Research Methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. v. 8., p. 145-152.
- FARIA, M.; SABOTA, B. **Desafios da Formação de Professores para a Educação Infantil Bílingue**. Dossiê Especial FICLLA. Revista X, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244- 264, 2019.
- FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. **The Internationalization of Education in Brazil**. *In: Clute Institute. 2015 International Business and Education Conference Proceedings [...]*. New York, USA, 2015. p. 504- 510.
- FINARDI, K.; CASOTTI, J. B. C. **Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente**. Revista Contextos Linguísticos, n. 10, p. 63-76, 2016.
- FINARDI, K. R.; CSILLAGH, V. **Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language**. *In: S. GRUCZA, S.; OLPIŃSKA, M.; ROMANOWSKI, P. (org.)*. Peter Lang GmbH, International Academic Publishers (Eds.). **Advances in Understanding Multilingualism**. Warsaw, Poland, Peter Lang Series, v. 24, p. 41-56, 2016.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. **Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. Ilha do Desterro**, v. 66, p. 239-284. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005,
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- GATTI, B. **A Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas públicas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (org.) Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL Curriculum for Young Learners: A Brazilian experience. **International Journal of English Language and Translation Studies**, v. 1, p. 92-101, 2013.
- GROSJEAN, F. **Life with two languages: An introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUERREIRO, C. Dois idiomas, uma criança. **Revista Educação**, 10 set. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/dois-idiommas-uma-crianca/>. Acesso em: 18 set. 2021.

GUILLAMÓN-SUESTA, F., & RENAU RENAU, M. L. **A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain**. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(1), 2015, p. 1-12.

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

HARROP, E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. **Encuentro**, v. 21, p. 57-70, 2012.

HAWKINS, M.;NORTON, B. **Critical Language Teacher Education**. In A. Burns, & J. Richards (Eds.), **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education** (pp. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HIRST, P. What is a teaching? *In*: PETERS, R. S. (org.). **The philosophy of education**. Oxford: Oxford University, 1973. p. 5-18

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: re visiting typologies and redirecting policy. *In*: GARCÍA, O. (ed.). **Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Amsterdã, Filadélfia: John Benjamins, 1991.

JOHNSON, D. W; JOHNSON, R. T; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

JORDÃO, Clarissa M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou De como se respira no mar. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil – trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de palavra, 2018, pp. 69-80.

STEINBERG, S. R. ; KINCHELOE, J. L. (org.). **Cultura infantil; a construção corporativa da infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 415p.

KLESMER, H. Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement, **English Quarterly**, v. 26, n. 3, 1994.

KRAMSCH, C. **Rhetorical models of understanding**. In T. Miller (ed.). *Functional Approaches to Written Texts: Classroom Applications*. Paris: TESOL-France,1995

KRAMSCH, C. Intercultural Communication. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

KRAMSCH, C. **Culture in language teaching**. *In*: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2006. v. 3.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

- KRAMSCH, C. The Symbolic Dimensions of the Intercultural. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011.
- KRAMSCH, C. **Culture in Foreign Language Teaching**. Iranian Journal of Language Teaching Research, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Papirus, 1998.
- LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 1, 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. (org.). **Transculturalidade, língua gem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3487/2295> Acesso em: 15 maio 2022.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.
- MEGALE, A. H. **Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.
- MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. v. 1.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.
- MEGALE, A. H. **Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil**. In: MEGALE, A. H. (Org.) **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26.

MEJÍA, A.-M. **Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2002.

MELLO, A. G. C. **Metodologia de Pesquisa**. Palhoça: Unisul, 2006.

MELLO, H. A. B. De. "**O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês**": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola "bilíngüe". 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) _ Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

MELLO, H. Educação bilíngüe: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p.118-140, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais**. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discurso de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. *In* PEREIRA e PILAR (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MONTE MÓR, W. **Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo aspegadas e os rastros da formação crítica**. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 265-278.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. 1998. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

- PENNYCOOK, Alastair. **Critical moments in a TESOL practicum**. In: NORTON, Bonny; TOO-HEY, Kethleen. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 327-345.
- PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada transgressiva**. In: Moita Lopes, L.P. (org.), *Por um Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.
- RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (ed.). **Language learning in Intercultural perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1a a 4a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Campinas, SP: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007.
- ROCHA, C. H. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- SALGADO, A. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE, 2009. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 01, p. 8042-8051.
- SANTOS, B. Between Prospero and Caliban: colonialism, postcolonialism, and inter-identity. **Luso-Brazilian Review**, v. 39, n. 2, p. 9-43, 2002. Disponível em: <http://lbr.uwpress.org/content/39/2/9.full.pdf+html>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SANTOS, L.I.S. ; TONELLI, J. R. A. Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças. In: ROCHA, C.H. BASSO, E.A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores**. v. 2. Campinas - SP: Pontes Editores, 2021. p. 207-243.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SERRAGIOTTO, G. L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano. In: DOLCI, R.; CELENTIN, P. (orgs.). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. 2a. ed. Roma: Bonacci, 2002. p. 241–253.

SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, v. 294, p. 275-300, 1991.

STAKE, R. E. *A Arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. (Trabalho original publicado em 1995).

TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 236-247.

TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Londrina, 2016.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. *The bilingualism reader*. Londres: Nova York: Routledge, 2000.

WEISS, C. H. *Evaluation: methods for studying programs and policies*. 2 ed. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall, 1998.

YIN, R. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, C. *Metodologia de estudo de pesquisa em administração*. Florianópolis: UFSC/MEC/CAPES/PNAP, 2009. (Fascículo de Metodologia Científica).

ZOLIN-VESZ, F. ; CARBONIERI, D. (Org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ANEXOS

ANEXO A

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO

Na qualidade de Diretor da instituição Rede C [REDACTED], autorizo a professora Cybelle Ribeiro de Moura, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA da Universidade de Brasília – UnB, a coletar dados e informações para sua pesquisa nesta instituição.

Brasília, 26 de maio de 2020.


[REDACTED] Diretor

ANEXO B

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado e identificado, concordo em participar da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. O objetivo deste estudo é a investigação de estratégias para a formação docente no contexto de implementação de um programa bilíngue na educação infantil em uma rede de escolas.

Declaro que a sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o/a pesquisador/a ou com a instituição. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e seu sigilo e privacidade serão assegurados.

A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em eventos de natureza acadêmica ou científica, artigos científicos ou capítulos de livros (impressos ou eletrônicos).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do/a pesquisador/a no caso de dúvidas.

Pesquisador/a: Cybelle Ribeiro de Moura

Telefone: 61 984028629

E-mail: mouracybelle@gmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Brasília, 26 de maio de 2020.

Participante da pesquisa

SECPG - Secretaria de Pós Graduação – Instituto de Letras - IL/UnB
ICC Sul - Mezanino/ Entrada B1-069 - CEP: 70910-900 Brasília/DF - Brasil
Fone: +55 (61) 3107-7100