



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

**ANA LUIZA DE PAULA ANDRADE**

**O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BILÍNGUE: DIFICULDADES E  
ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE  
DO DF**

**BRASÍLIA**  
**2023**

**ANA LUIZA DE PAULA ANDRADE**

**O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BILÍNGUE: DIFICULDADES E  
ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE  
DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de mestre.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e Aprendizes de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez

**BRASÍLIA/DF**

**2023**

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

Ap Andrade, Ana Luiza de Paula  
O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BILÍNGUE:  
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA  
ESCOLA BILÍNGUE DO DF / Ana Luiza de Paula Andrade;  
orientador Fidel Armando Canãs Chávez. -- Brasília, 2023.  
124 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Linguística. 2. Bilinguismo. 3. Alfabetização. 4.  
Letramento. I. Armando Canãs Chávez, Fidel , orient. II.  
Título.

**ANA LUIZA DE PAULA ANDRADE**

**O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR BILÍNGUE: DIFICULDADES E  
ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE  
DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de mestre.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores e Aprendizes de línguas.

Defendida e aprovada em: Brasília, 30 de junho de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez – presidente  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Dra Janaína Soares de Oliveira – Membro Interno  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Dra Juliana Reichert Assunção Tonelli – Membro Externo  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

---

Dra Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – Suplente  
Universidade de Brasília (UnB)

A todos os professores que cruzaram o meu caminho, e  
especialmente a todos os alunos que me formaram.

## AGRADECIMENTOS

Constantemente quando penso em gratidão, lembro-me da minha avó paterna, Dona Delminda. Ela era muito agradecida às pequenas coisas que lhe faziam e me ensinou bem este sentimento. Ela também me faz lembrar como, para ela, foi doloroso só poder estudar até a quarta série porque meu bisavô não queria que ela estudasse mais. Em 2023, completam exatos 20 anos de sua partida e me percebendo hoje tão distante de nosso último encontro e mais distante ainda da minha 4ª série. Tenho que agradecer a ela, não somente pelo sentimento de ser grata, mas pela vontade ferrenha de sempre prosseguir no caminhar acadêmico, como ela mesmo almejou fazer.

À minha amada mãe Nilena Maria, que reiteradamente me mandou continuar também, ou a estudar, ou a trabalhar e, principalmente, a viver. Ela detestava pedir favores aos outros, não por não ser agradecida, mas pelo medo de incomodar. Diferente dela, eu peço ajuda mesmo, e agradeço a todos que me ouviram, me acolheram e me orientaram nesta etapa acadêmica, em especial minha cunhada Ana Flávia, meu irmão Luiz Felipe, minha amiga Núbia, e meu parceiro de aventuras Wagner.

Ao meu querido pai Luiz Tarciso, constantemente muito entusiasta de contos e causos, de narrativas e anedotas peculiares, além do aprendizado de línguas, em especial, o Português e o Latim.

Aos professores com quem tive aulas durante esta etapa do mestrado. Aos colegas que conheci e dividi disciplinas e anseios. Aos queridos professores da banca que aceitaram o convite. Aos intrépidos professores participantes que se voluntariaram e fizeram esta dissertação acontecer: O meu muito obrigada.

### **Formação Docente Em Versos De Poesia**

*As discussões sobre formação docente, Ampliaram-se no contexto social,  
Em consequência de promover, Maior qualificação Educacional,  
Pensando também nas condições de trabalho, Deste grandioso profissional.  
A formação docente, Segue duas vertentes,  
O Professor como aluno, E o Professor como docente,  
Que está em processo formativo, ou no exercício permanente.  
Deve ser um processo contínuo, Que requer muita atenção,  
Tanto das políticas públicas, Quanto do sujeito em formação,  
Pois esse é o caminho, Pra uma melhor educação.  
Pensar no ser Professor, É pensar na sociedade,  
ele é um exemplo, E tem muita capacidade,  
E investir nesse profissional, É de inteira necessidade.  
O fracasso escolar está atrelado, Também a sua má formação,  
Que implica na sua prática Nas fases de escolarização,  
Comprometendo assim, Todo sistema de educação.  
O que chamamos de Formação Continuada, É uma proposta bem decente,  
Pois orienta o trabalho educativo, E amplia o conhecimento docente,  
Refletindo as práticas pedagógicas, Tornando um profissional mais experiente.  
Cada assunto apreendido no seu curso, Pelo futuro docente,  
Deve estar a sua prática, Relacionando diretamente,  
Construindo conhecimentos, Em exercício permanente.  
Deve- se haver uma proposta mais ampla, Que seja objetiva e sistematizada,  
Entre o saber teórico e o fazer pedagógico, Visando uma formação direcionada,  
Que contemple as falhas visíveis, Facilitando toda jornada  
Formação docente é base, É estudo e orientação,  
É construir caminhos, Para a educação,  
Fortalecendo vínculos e afetos, No trançar da emoção.  
Formar para a vida, Formar para contribuir  
Formar para ensinar, Formar para transmitir,  
Formação Docente é isso, Formar para Construir*

Geronildo Ramos | nildo\_ramos\_@hotmail.com

*[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores  
falam do seu trabalho.*

Nóvoa (1992, p. 23)

## RESUMO

O propósito deste presente trabalho é o de contribuir para o estreitamento de um olhar para o professor alfabetizador bilíngue. Atualmente, há um crescimento no Brasil de escolas bilíngues e internacionais que adotam o inglês e o português como línguas de instrução desde a tenra idade (MEGALE 2019). Entretanto, os profissionais que trabalham com nessa nova modalidade de ensino tiveram que aprender na prática os conceitos de alfabetização, letramento (SOARES, 2002) e biletamento (BAKER, 2021; CHEDIK, 2019; HORNBERGER, 1990; KABUTO, 2011). Ressalte-se que ainda não há nos cursos de pedagogia ou de letras uma formação que voltada para o ensino na Educação Bilíngue. Também ainda é escassa a quantidade de pesquisas que ofereçam informações relevantes para uma melhor compreensão do perfil desses educadores. Diante dessas lacunas, a presente pesquisa torna-se relevante a fim de contribuir para traçar o perfil dos professores no que tange à sua formação, às estratégias adotadas, ao reconhecimento sobre métodos de alfabetização utilizados em sua prática, bem como identificar as dificuldades enfrentadas e as formas de atualização dos professores atuantes nessa modalidade. As discussões apresentadas visam identificar os caminhos já percorridos e para nortear os futuros professores alfabetizadores bilíngues. A base teórica desta pesquisa ancora-se no fenômeno do bilinguismo e suas dimensões (BAKER, 2017, 2021); no sujeito bilíngue (MACNAMARA, 1967; GARCIA, 2009); e na Educação Bilíngue (HAMERS; BLANC, 2000; MEGALE, 2005, 2016, 2018, 2019). Quanto aos conceitos referentes à alfabetização, tomou-se por base os escritos de Chediak (2019) e Mortatti (2000); sobre Letramento, Soares (2009), Megale (2005, 2016, 2018, 2019); e Biletamento recorreu-se a Hornberger (1990) e Chediak (2019). A abordagem metodológica é qualitativo-interpretativista, e se baseia na análise de narrativas propostas por Clandinin e Connelly (2000). Foram analisados textos de seis professores que, voluntariamente, participaram desta pesquisa. Os integrantes deste estudo trabalham em uma mesma escola do Distrito Federal. Todos possuem mais de cinco anos de experiência no ensino bilíngue. onde soma-se também a narrativa da professora-pesquisadora que conduz esta dissertação Além das análises das narrativas, houve uma entrevista com cada participante. As análises dessa etapa foram conduzidas por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006). Os resultados culminaram com a imprescindível consolidação quanto a identificação do professor alfabetizador bilíngue que transita na interseção entre professor de criança e professor de inglês, reforçando a necessidade constante junto a clareza de conceitos não somente quanto ao professor bilíngue, como também quanto ao de bilinguismo e a própria educação bilíngue em si. Entre os problemas apontados, destaca-se a falta de formação pormenorizada junto à alfabetização no inglês, independente do curso de graduação feito, por ser uma área muito específica, qual inclusive falta unificação por parte dos participantes quanto a nomeação de metodologias de alfabetização, o que aponta para a necessidade urgente de reestruturação dos cursos envolvidos, inclusive para atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. (BRASIL, 2020)

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação Bilíngue. Formação de professores. Alfabetização. Letramento. Biletamento.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute to a more focused look at the bilingual literacy teacher. This approach has been gaining more space in Brazil within bilingual and international schools that adopt English and Portuguese as the medium of instruction from an early age. (MEGALE 2019). However, professionals working with this new teaching modality had to learn in practice the concepts of literacy (SOARES, 2002) and biliteracy concepts (BAKER, 2021; CHEDIK, 2019; HORNBERGER, 1990; KABUTO, 2011) It should be noted that there is still no training in pedagogy or literature courses aimed at teaching in Bilingual Education. The amount of research that offers relevant information for a better understanding of the profile of these educators is also still scarce. Faced with these gaps, the present research becomes relevant in order to contribute to outline the profile of teachers with regard to their training, the strategies adopted, the recognition of literacy methods used in their practice, as well as to identify the difficulties faced and the forms of refreshing teachers working in this modality. The discussions presented aim to identify the paths already taken and to guide future bilingual literacy teachers. The theoretical basis of this research is anchored in the phenomenon of bilingualism and its dimensions (BAKER, 2017, 2021); in the bilingual subject (MACNAMARA, 1967; GARCIA, 2009); and in Bilingual Education (HAMERS; BLANC, 2000; MEGALE, 2005, 2016, 2018, 2019). As for the concepts related to literacy, it was based on the writings of Chediak (2019) and Mortatti (2000); on Literacy, Soares (2009), Megale (2005, 2016, 2018, 2019); and biliteracy, a reference was made to Hornberger (1990) and Chediak (2019). The methodological approach is qualitative-interpretative, and is based on the analysis of narratives proposed by Clandinin and Connelly (2000). Texts from six teachers who voluntarily participated in this research were analyzed. The members of this study work in the same school in the Federal District. All of them have more than five years of experience in bilingual teaching. The narrative of the teacher-researcher who conducts this dissertation is also added. In addition to the analysis of the narratives, there was an interview with each participant. The analyzes of this stage were conducted using the thematic analysis of Braun and Clarke (2006). The results culminated with the indispensable consolidation regarding the identification of the bilingual literacy teacher who transits in the role intersection of a children's teacher and an English teacher, reinforcing the constant need along with the clarity of concepts not only regarding the bilingual teacher, but also regarding bilingualism and bilingual education itself. Among the problems pointed out, the lack of detailed training with literacy in English stands out, regardless of the undergraduate course taken, as it is a very specific area, which even lacks unification on the part of the participants regarding the naming of literacy methodologies. This points to the urgent need to restructure the courses involved, including to meet the new National Curriculum Guidelines for the provision of Plurilingual Education. (BRAZIL, 2020)

**Keywords:** Bilingualism. Bilingual Education. Teacher training. Literacy. Biliteracy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões do bilinguismo X sujeitos bilíngues .....	20
Quadro 2 - Dimensões do bilinguismo .....	23
Quadro 3 - Níveis de ensino e suas séries da escola contexto da pesquisa .....	40
Quadro 4 - Perfil numérico dos professores de EI e EF do contexto de pesquisa.....	41
Quadro 5 - Síntese do perfil numérico dos professores e suas formações .....	41
Quadro 6 - Professores participantes e seu tempo de prática .....	41
Quadro 7 - Professores participantes e sua formação.....	42
Quadro 8 - Roteiro da autobiografia: percurso textual sugerido .....	50
Quadro 9 - Etapa 04 da análise temática .....	51
Quadro 10 - Etapa 05 da análise temática .....	52
Quadro 11 - Panorama da pesquisa .....	53
Quadro 12 - Fonético X Fônico e o papel da língua materna: excertos das narrativas .....	69

## LISTA DE SIGLAS

AT	Análise de Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFR	<i>Common European Framework for Language</i>
CIL	Centro Interescolar de Língua.
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
JK	<i>Junior Kindergarten</i>
LA	Linguística Aplicada
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
SK	<i>Senior Kindergarten</i> <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Em algumas narrativas também chamado IK: Intermediate Kindergarten

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Contextualização.....	14
1.2	Objetivos e questões de pesquisa.....	17
1.2.1	Objetivos.....	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	19
2.1	Definições de bilinguismo .....	19
2.2	Educação Bilíngue .....	25
2.3	Alfabetização, letramento e biletamento .....	27
2.4	O professor alfabetizador bilíngue: um panorama nacional .....	31
2.4.1	Mas afinal, o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil sobre a formação docente?.....	34
3	METODOLOGIA.....	36
3.1	Método e natureza da pesquisa .....	36
3.1.1	Pesquisa Narrativa .....	37
3.1.2	O papel da Narrativa Autobiográfica.....	38
3.2	Contexto de pesquisa e seus participantes .....	39
3.3	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	43
3.4	Analisando narrativas .....	44
3.4.1	Análise de dados: Análise temática .....	46
3.4.2	Procedimento para categorização das informações da pesquisa: criando categorias de análise .....	49
3.5	Síntese do capítulo metodológico .....	53
4	CAMINHOS TRAÇADOS .....	55
4.1	Formação inicial: Primeiros passos .....	55
4.2	Entre a formação e prática: Encruzilhadas .....	59
4.3	Formação Continuada: Um mapa esburacado? Completando espaços.....	64

4.4	A prática e a realidade: É caminhando que se faz o caminho.....	67
4.5	Autopercepção dos participantes: Meu lugar na estrada.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
	REFERÊNCIAS .....	82
	APÊNDICE .....	88
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA AUTOBIOGRAFIA/PERCURSO TEXTUAL SUGERIDO .....	88
	APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO.....	89
	APÊNDICE C - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO. ....	90
	ANEXOS.....	91
	ANEXO A - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 01 .....	91
	ANEXO B - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 02 .....	94
	ANEXO C - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 03 .....	96
	ANEXO D - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 04 .....	98
	ANEXO E - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 05.....	101
	ANEXO F - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 06.....	107
	ANEXO G - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 07 .....	114

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

A cada dia torna-se mais evidente a importância dada à aquisição de uma segunda língua<sup>2</sup> para a nossa sociedade. O surgimento de novas escolas bilíngues, bem como a transformação de outras em bilíngues ratificam tal fato. (MARCELINO, 2009; MEGALE; LIBERALLI, 2016). A procura por programas que oferecem uma imersão em outra língua já na educação infantil vem aumentando consideravelmente e faz-se pertinente pensar no perfil do profissional atuante nessa modalidade. De acordo com o levantamento de Moura (2022), há 10 escolas bilíngues e 25 com programa bilíngue apenas no Distrito Federal. Em 2016, eram apenas 13 escolas. Houve, portanto, um aumento significativo de 169% na oferta desse tipo de modalidade de ensino.

Em um mundo cada vez mais globalizado e onde o acesso à informação é ilimitado, a urgência em preparar filhos cada vez mais cedo para um mercado de trabalho tão exigente e competitivo remete à ideia de que ter apenas um diploma de conclusão de ensino superior não é mais o suficiente. Assim sendo, há a crença de que adquirir proficiência em um segundo idioma desde a mais tenra idade pode proporcionar uma vantagem considerável.

O trabalho se refere, para fins de recorte, a um grupo social majoritariamente de filhos de famílias de classe alta<sup>3</sup>. Mesmo porque hoje em dia, quando pensamos em Bilinguismo, nos esquecemos totalmente dos outros tipos de Educação Bilíngue para grupos minoritarizados, que incluem indígenas, migrantes, surdos. Focamos, então, em uma Educação Bilíngue Eletiva.

a qual se refere àquela que é escolhida (eleita) pela família para educar seus filhos [...] uma opção muitas vezes conectada às demandas econômicas, ao cenário competitivo do sistema capitalista e à urgência em preparar pessoas para o cenário social: internacionalizado, digital e em rede. (CHEDIAK, 2019, p. 15)

Em uma escola bilíngue, geralmente, as crianças são imersas na segunda língua. As aulas não se restringem a 50 minutos de contato com a língua estrangeiras como no ensino tradicional. As disciplinas como matemática, ciências e artes são ministradas todas em inglês, por

---

<sup>2</sup> A palavra aquisição nos remete a Krashen (1982). Na qual o autor estabelece a diferença conceitual entre aquisição (processo inconsciente que ocorre na exposição à língua, sem recorrer a processos formais de ensino) e aprendizagem (ensino formalizado, aprendizagem mecânica que nem sempre conduz à competência comunicativa na língua-alvo). No caso do presente trabalho, escolhi usar o termo aquisição, apesar de os conceitos serem usados indistintamente na literatura contemporânea.

<sup>3</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se enquadram na Classe B (classe média alta) as famílias com renda entre 10 e 20 salários-mínimos. Já na chamada Classe A estão as famílias que ganham acima de 20 salários-mínimos (R\$ 26.040,00 hoje)

exemplo. Os participantes desta pesquisa fazem parte de uma escola pesquisa que adota essa estrutura de imersão dos alunos no contato com a segunda língua

De um modo geral, a língua materna é utilizada em casa e em outros ambientes frequentados pela criança, cabendo à escola se responsabilizar pelo contato com a segunda língua. A imersão geralmente acontece nesse ambiente escolar, onde a criança explora as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e vivencia a segunda língua de forma a gerar um certo domínio das duas línguas em um processo denominado por alguns de bilinguismo. Para Hornberger (2005), ao combinar o letramento e o bilinguismo, numa interação entre os dois, chegamos à ideia de bilinguismo. Dessa forma, a visão e as concepções em relação ao(s) letramento(s) e a definição do sujeito bilíngue e suas práticas linguísticas são elementos que delimitam e balizam os vários modos de compreender o bilinguismo.

Dentre as conceituações de alfabetização, letramento e bilinguismo, percebe-se que letramento e alfabetização são utilizados indevidamente como termos intercambiáveis. Letramento é um termo recente que, segundo Soares (2002) foi introduzido com o propósito de intitular práticas sociais que vão além do sistema alfabético e ortográfico.

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

Alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, enquanto o letramento desenvolve, de acordo com Soares (2002), o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de utilizar a língua no seu cotidiano e nas mais variadas situações. “O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2002, p. 34-35).

O bilinguismo tem seu conceito discutido por muitos autores, como: Hornberger (1990), Kabuto (2011), Sheylla Chediak e Megale (2019), Baker (2021) que consideram que o sujeito bilíngue possui um repertório linguístico composto por duas ou mais línguas que se interferem mutuamente. Se há interdependência entre as línguas, há também transferências de aspectos aprendidos de uma língua para a outra. Um aluno, portanto, que está aprendendo a ler e a escrever em duas línguas ao mesmo tempo passa por um processo denominado bilinguismo

simultâneo (GARCÍA, 2009). Ou seja, o discente se vale dos conhecimentos adquiridos em ambas as línguas para a construção da escrita, sem se afastar dos preceitos de Hornberger (2005) para quem o bilinguismo não é simplesmente o domínio da leitura e escrita em duas línguas, mas, sim, a junção entre o bilinguismo e o letramento, em que se amplia para as práticas sociais que usam a escrita em um contexto específico e para fins determinados.

A pesquisa ora apresentada conversa com produções que destacam esta necessidade de uma melhor compreensão do perfil dos educadores, como nos salienta Megale (2017). O autor reforça o aumento da procura por escolas bilíngues e internacionais, tendo o inglês e o português como línguas de instrução. Há, entretanto, a necessidade de parâmetros legais que regulem e norteiem essas escolas. Megale (2017) ainda lança um holofote sobre a formação do professor que atua nessa área, buscando fornecer mais subsídio e diminuir algumas lacunas para se ter maior entendimento de como esse professor atua nessas escolas.

Assim, também encontramos Carolino (2021) buscando diminuir essas faltas na formação do professor diante desse segmento que ganha cada vez mais espaço no mercado educacional e que, até então, não vinha sendo acompanhado por estudos acerca deste movimento, como a própria autora pondera em sua introdução. Apesar de as pesquisas acima citadas serem mais recentes, há uma preocupação já antiga, como podemos encontrar com Tonelli, que em 2010 mira seu olhar para “O papel do curso de letras na formação de professores de inglês para crianças” preocupada com o (des)preparo do profissional de letras que atua com crianças na formação inicial e como ele pode melhor atuar junto ao público infantil.

Percebo que éramos como ilhas de preocupações similares que, com o avanço de estudos, estão se conectando. E é perceptível o aumento do número de pesquisas, escritos, cursos, rodas de conversas, sobre Educação bilíngue eletiva no Brasil voltadas para crianças e, inclusive, preocupadas com suas inúmeras possibilidades dentro da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018).

Embora seja formada na área da Pedagogia, reconheço o crescimento exponencial de de estudos e pesquisas na área da educação bilíngue. Isso me emociona e anima e me desperta uma vontade de querer contribuir, uma vez que eu mesma tive minha trajetória ao encontro do bilinguismo, em especial à alfabetização bilíngue. Trabalhamos, inicialmente, na base de erros e acertos, uma vez que desbravávamos práticas ainda desconhecidas e novas. Houve muitas questões para resolver e aprender ao longo de minha jornada. Após mais de 10 anos de atuação na área, o questionamento incômodo de como poderia ter sido melhor preparada para os desafios que enfrentei se tivesse tido formação em Letras me impulsionou a buscar aprimoramento na área e me trouxe para o mestrado.

Tenho grande interesse em atuar com a formação de professores e identifico características de minha própria prática dentro da Linguística Aplicada. Busco não só o aprimoramento, mas também caminhos para poder ajudar colegas pedagogos que tiveram uma jornada parecida e colegas das demais áreas que se interessam pelo processo de alfabetização, e; como proponente desta pesquisa, acredito na relevância do tema e me apresento empenhada em contribuir com meus estudos, experiências, pesquisas e entusiasmo neste processo de construção de conhecimento acadêmico coletivo.

## **1.2 Objetivos e questões de pesquisa**

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo primeiro estreitar o foco de atenção sobre os professores bilíngues, em especial os que trabalham com a alfabetização em inglês, que tiveram que alinhar sua formação junto à Educação Bilíngue. Dado que há uma escassez de pesquisas que forneçam informações relevantes para uma compreensão aprofundada do perfil desses educadores, aproveitou-se a oportunidade para preencher algumas lacunas, explorando a investigação do perfil deste profissional em uma escola de elite do Distrito Federal atuante na alfabetização bilíngue, que compreende anos finais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, é discutido: de que modo a alfabetização é trabalhada? Quais as eventuais transposições ou adequações que os professores fazem dos métodos utilizados na língua materna para a segunda língua?, Qual é a formação acadêmica desse profissional alfabetizador? E, por fim, de que modo a escola pesquisada lida com a proposta de alfabetização bilíngue?

Moita Lopes (1996) nos lembra que a Linguística Aplicada passou a ser uma área de investigação aplicada, mediadora, centrada nas soluções de problemas de uso da linguagem, que engloba áreas de pesquisa que se centraram, primordialmente, na resolução de problemas de uso de linguagem pelos participantes do discurso no contexto social. Assim sendo, faz-se necessário ampliar os estudos sobre o professor alfabetizador bilíngue e sua formação dentro do contexto atual, em que a presença da educação bilíngue tem se fortalecido. É evidente o aumento de escolas bilíngues e internacionais no Brasil (MEGALE, 2019) e, em especial, em Brasília (MOURA, 2022). Diante disso, torna-se imprescindível a reflexão acerca da melhoria para o uso do inglês e do português como línguas de instrução. Como Leffa (2001, p. 7) reforça: “Não se pesquisa para explicar uma teoria, pesquisa-se, principalmente, para resolver um problema, e por isso, estar-se mais próximo de dar um retorno à sociedade”

Dessa forma, propõe-se traçar o perfil deste professor alfabetizador bilíngue da língua inglesa por meio de suas narrativas pessoais, buscando traçar semelhanças e diferenças entre seus processos de formação, seus anseios e desafios; refletindo sobre sua trajetória acadêmica e suas dificuldades para inclusive; ao longo da pesquisa, levantar questões sobre como seria possível aprimorar essa formação e discutir a quem competia formar este alfabetizador bilíngue no contexto do ensino superior brasileiro: o curso de pedagogia ou o curso de letras.

### **1.2.1** *Objetivos*

#### *Objetivo geral*

Destacar o professor alfabetizador bilíngue, traçando seu perfil através de suas narrativas, e descobrir quais desses caminhos, letras ou pedagogia, eles percorreram.

#### *Objetivos específicos*

- a) Mapear, na literatura específica nacional e internacional, o letramento, o bilinguismo e o biletamento e levantar as últimas discussões teóricas, as práticas relacionadas, as definições, com foco na língua inglesa e a formação do professor alfabetizador bilíngue da língua inglesa;
- b) Identificar os processos de formação percorridos pelos professores alfabetizadores bilíngues da LI atuantes em sala de aula por meio das suas narrativas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Definições de bilinguismo

Antes de partirmos para a formação do professor alfabetizador bilíngue, faz-se necessário ter clareza sobre de alguns conceitos. Assim sendo, iniciamos pela ideia de bilinguismo.

Há várias definições e entendimentos acerca do bilinguismo e do que é ser bilíngue que foram construídas e discutidas ao longo da história. Segundo Chediak (2019, p. 18), “os estudos sobre o bilinguismo surgiram no início dos anos 1900, a partir de uma série de eventos sociológicos”. Contudo, desde o começo desses estudos, houve uma inquietação em relação à mistura de diferentes etnias consideradas “inferiores” à população americana, visando assim estabelecer uma visão negativa do bilinguismo a fim de sustentar uma posição ideológica contrária à miscigenação. (HAKUTA, 1986). Na primeira metade do século XX, as pesquisas conduzidas sobre o assunto tiveram um olhar mais atento ao que eles consideravam um efeito negativo no desenvolvimento cognitivo dos cérebros bilíngues. Posteriormente, houve uma mudança nesse foco de estudos buscando seu aspecto mais positivo e ampliando as tentativas de definir o que seria o sujeito bilíngue.

De acordo com Bloomsfield (1935), um dos primeiros autores a se ocupar desta questão, bilíngue seria aquele indivíduo capaz de exercer o controle nativo de duas línguas que se assemelha à ideia do domínio pleno de duas línguas, a materna e uma outra. Se contrapondo a essa ideia de domínio pleno de dois idiomas, Macnamara (1967) compreende o indivíduo bilíngue como sendo aquele que apresenta uma competência mínima em ao menos uma das quatro habilidades linguísticas (escrita, fala, leitura, escuta) em uma língua diferente da sua língua nativa.

Ainda que definições minimalistas como a de Macnamara (1967) se afastem da noção de bilíngues perfeitos, elas também vêm sendo criticadas por se aterem, assim como as definições semelhantes à de Bloomsfield, a apenas uma dimensão do bilinguismo: o nível de proficiência nas duas línguas em questão. (MEGALE, 2019, p. 16)

Dentro do embate entre o domínio pleno de dois idiomas e a competência mínima em ao menos uma habilidade, o bilinguismo não se limita apenas ao nível de proficiência. Contudo, ainda encontramos esses dois extremos em uma concepção unidimensional, ou seja, que define o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística, ignorando outras dimensões importantes do bilinguismo, como os níveis de análise. Nesse ângulo de visão, encontra-se

Titone (1972 *apud* HAMERS; BLANC, 2000, p. 7) que define o bilinguismo como sendo “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo as estruturas dessa língua e não parafraseando a primeira”. Posteriormente, esse mesmo autor reforça que a pessoa bilíngue seria a que possui “capacidade de se expressar-se em qualquer uma das duas línguas sem verdadeira dificuldade, quando a ocasião se apresente” (TITONE, 1983, p. 147)

Hamers e Blanc (2000) apresentam o fenômeno de forma muito mais complexa ao trazer as definições multidimensionais de bilinguismo, ou seja, embasadas nas teorias de comportamento linguístico (constante interação de dinamismos sociais e individuais da língua; os complexos processos entre as formas de comportamento linguístico, funções que são utilizadas, interação recíproca entre língua e cultura). Esses estudiosos levam em consideração até mesmo a noção de outras disciplinas como a psicologia, a sociolinguística, a sociologia e a linguística apontando pontos desfavoráveis das concepções unidimensionais quando definem o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística, não considerando níveis sociais, interpessoais e individuais de análise.

Os autores (HAMERS; BLANC, 2000) propõem 6 dimensões de bilinguismos e 15 tipos de sujeitos bilíngues, clarificados no quadro abaixo, baseada no texto de Megale (2019, p. 17):

Quadro 1 - Dimensões do bilinguismo X sujeitos bilíngues

Dimensões do Bilinguismo	Sujeitos Bilíngues
Competência relativa focada na competência <b>linguística do Bilíngue</b>	<b>Bilíngue Balanceado:</b> Competência linguística equivalente em ambas as línguas. <b>Bilíngue Dominante:</b> Aquele que possui competência maior em uma das línguas, geralmente a materna.
Competência relativa focada na <b>Organização Cognitiva</b>	<b>Bilíngue Composto:</b> apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. <b>Bilíngue Coordenado:</b> Apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes
Competência relativa <b>focada na idade.</b>	<b>Infantil</b> <b>Simultâneo:</b> A criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. <b>Consecutivo:</b> A criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento. <b>Adolescente ou Adulto</b>
Competência relativa <b>focada na presença ou não de falantes da língua</b>	<b>Endógeno:</b> Imerso em uma comunidade onde as duas línguas são utilizadas.

Dimensões do Bilinguismo	Sujeitos Bilíngues
<b>adicional.</b>	<b>Exógeno:</b> Inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada com o meio de imersão.
Competência relativa focada no Status atribuído às línguas na Comunidade.	<b>Aditivo:</b> As duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição de língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua do nascimento. <b>Subtrativo:</b> A língua do nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando perda ou prejuízo.
Competência relativa focada no Acordo com a identidade Cultural	<b>Bicultural:</b> Indivíduo se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. <b>Monocultural:</b> O indivíduo se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. <b>Acultural:</b> O indivíduo renuncia sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. <b>Descultural:</b> Indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

Fonte: sistematização elaborada pela autora baseada em Megale (2019, p. 17).

De fato, Hamers e Blanc (2000) foram os primeiros a se atentarem para este caráter multidimensional do Bilinguismo. Contudo, como nos aponta Wei (2000), não podemos conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. As classificações de Hamers e Blanc "tangenciam a dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas" pois, como ressalta Wei (2000), há várias maneiras do bilinguismo se manifestar e fatores históricos, culturais e políticos, entre outros, que podem modificá-lo.

Há dois problemas encontrados nessas classificações. Primeiro é porque elas remetem, como bem nos aponta Megale (2019),

[...] à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimentos linguísticos 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 que opera. (WEI, 2000) Além do que as classificações podem remeter a mesma noção de bilíngue perfeito defendida por Bloomfield (1935) tendo aqui a competência ideal do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues. (MEGALE, 2019, p. 18)

Além disso, as tipologias desenvolvidas por Hamers e Blanc (2000) na dimensão de identidade cultural considera que temos um indivíduo: bicultural, monocultural, acultural e descultural,<sup>4</sup> e também trazem a ideia de cultura com conjuntos de características imutáveis. E onde encontramos sujeitos bilíngues biculturais que “teriam conseguido ‘acoplar’ as características culturais de universo de falantes de sua segunda língua às características tidas como próprias de sua cultura de origem.” (MEGALE, 2019, p. 20). Como se as identidades culturais fossem estáticas e não houvesse toda uma gama de identidades culturais dentro de cada país.

Em contrapartida, a ideia de Bilinguismo equilibrado traz a crença de que crianças e adultos são igualmente competentes em sua língua materna e na segunda língua. Grosjean (2019), que começou a questionar esta ideia, nos apresenta a noção de indivíduos bilíngues capazes de utilizar duas línguas separadamente ou juntas para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, e com pessoas diferentes, porque as necessidades e os usos de duas línguas são geralmente bem distintos. Outrossim, indivíduos bilíngues, de acordo com o referido autor, raramente são totalmente fluentes ou igualmente fluentes em suas duas (ou mais) línguas. Ele enfatiza mais o uso regular da linguagem do que a fluência, tendo uma visão holística do bilinguismo, argumentando que não se deve comparar as competências linguísticas dos bilíngues com as de falantes monolíngues.

Valdés (2015, p. 38) apresenta definição parecida, mas focada na habilidade de falar, ler, entender ou escrever, mesmo que em um grau limitado em mais de uma língua.

Baker, em sua nova e atualizada versão de *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* lançada em 2021, retoma seu posicionamento quanto à necessidade de, primeiramente, distinguir o bilinguismo enquanto uma característica individual e o bilinguismo dentro de um grupo social. Dessa forma, temos uma distinção muito mais pertinente que é a habilidade linguística e o uso dessa linguagem, muitas vezes conectado ao grau de habilidade e a função dessa linguagem dentro de um contexto.

Frente ao exposto, Baker (2021) nos traz atualizadas dimensões do bilinguismo que atendem as mais diferenciadas realidades deste ser bilíngue ou multilíngue. Com base em seus escritos, segue o quadro contendo as dimensões do bilinguismo.

---

<sup>4</sup> Segundo Megale (2019, p 17), entende-se como Bicultural “o indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O Acultural é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. E finalmente, o descultural se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada ao seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional”.

Quadro 2 - Dimensões do bilinguismo

Habilidade	<p><b>Competência Produtiva:</b> Falar e escrever.</p> <p><b>Habilidade Receptiva:</b> Compreender e ler.</p> <p>*Ambos são contínuos e variam de pessoa para pessoa.</p>
Uso	Dentro de certos contextos. Se refere aos variados lugares e situações onde a língua é adquirida e pode ser utilizada.
Equilíbrio	Raramente os bilíngues possuem habilidades ou uso igual nas duas línguas. Frequentemente uma é dominante, mas isso pode mudar com o tempo.
Idade	<p><b>Bilinguismo Simultâneo:</b> A criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, desde o nascimento.</p> <p><b>Bilinguismo Sequencial ou consecutivo:</b> quando a criança adquire a língua depois dos 3 anos de idade.</p>
Desenvolvimento	<p><b>Bilinguismo Princiante:</b> Uma língua bem desenvolvida e outra em estágios iniciais.</p> <p><b>Bilinguismo Ascendente:</b> As duas línguas realmente estão se desenvolvendo.</p> <p><b>Bilinguismo Recessivo:</b> quando uma língua estiver em processo de desgaste.</p>
Contexto	<p><b>Comunidades Endógenas:</b> Aquela que usa mais de uma língua diariamente.</p> <p><b>Comunidades Exógenas:</b> Aquela que sofre a ausência de uma segunda língua.</p> <p><b>Subtrativos:</b> Onde as políticas do país favorecem a substituição da língua materna pela língua majoritária (o que ocorre principalmente com imigrantes, refugiados).</p> <p><b>Aditivos:</b> Onde há a aprendizagem da segunda língua sem nenhum prejuízo à primeira, como ocorre no que o autor chama de bilinguismo privilegiado.</p>
Escolha	<p><b>Eletivo:</b> Os indivíduos escolhem aprender a linguagem e a acrescenta sem perder a sua primeira.</p> <p><b>Circunstanciais:</b> aprendem outra linguagem para funcionar efetivamente dentro do seu contexto como imigrantes ou refugiados onde sua primeira língua é insuficiente para suprir suas necessidades comunicativas, fazendo com que a primeira língua corra o risco de ser substituída pela segunda.</p>
Cultura	<p>A compreensão de um <b>bilíngue bicultural</b> vai além dos aspectos puramente linguísticos, mas envolve comportamentos culturalmente aceitáveis nos contextos culturais das línguas, atitudes, emoções etc. Assim, podemos então até pensar que um indivíduo pode se tornar fluente em uma língua, e no entanto, ser <b>monocultural</b>. As pessoas podem ser mais ou menos <b>biculturais</b> ou <b>multiculturais</b>.</p>

Fonte: sistematização elaborada pela autora baseada em Baker (2021, p. 3).

Percebe-se, aqui, que o autor tem a visão de uma conceituação de cultura dinâmica produzindo indivíduos mais ou menos biculturais, ou multiculturais. A cultura se relaciona

profundamente com todas as dimensões do bilinguismo. E ao mesmo tempo é possível indivíduos terem mais de uma língua, mas ainda serem relativamente monoculturais.

Segundo Grosjean (2019), a competência bicultural está intimamente ligada à capacidade de relacionar-se com duas culturas, englobando não apenas a língua, mas também os sentimentos e as atitudes pertinentes a cada uma delas. Tal competência é caracterizada pela habilidade de se comportar de maneira culturalmente apropriada, consciente e empática, demonstrando confiança ao expressar-se dentro do contexto cultural em questão.

Assim sendo, diante de tantas dimensões, conceitos e autores sobre o bilinguismo, como pesquisadora, inclino-me mais a adotar o conceito de bilíngue vindo de Macnamara (ano) o de competência mínima em ao menos uma das quatro habilidades linguísticas em uma língua diferente da sua. Por se tratar de crianças em processo de alfabetização, que há pouco tempo vem se apropriando de sua própria língua materna e das demais habilidades da mesma, como leitura e escrita, e as ampliando para a segunda língua, percebo-as como bilíngues mesmo elas tendo desenvolvido minimamente que seja uma das quatro habilidades.

Ao identificar dentro das dimensões de Baker (ano) o perfil desse aluno alfabetizando bilíngue, busco desenvolver tanto a habilidade produtiva, do falar e escrever, quanto a habilidade receptiva, do compreender e ler. Cabe ressaltar que muitos dos alunos pertencem ao bilinguismo sequencial, ou seja, eles adquiriram a segunda língua após os três anos de idade e apresentam um desenvolvimento de bilíngues principiantes.

É importante destacar também que mesmo estando em uma comunidade majoritariamente exógena, com ausência de uma segunda língua, mas ainda assim, dentro deste contexto aditivo, onde acontece a aprendizagem da segunda língua sem nenhum prejuízo à primeira, dentro da ideia do bilinguismo privilegiado conforme apresentado no quadro anterior, tal aluno vive em um contexto aditivo por ter esta segunda língua sendo constantemente proporcionada em seus ambientes com auxílio de seus pais e familiares. Esse trabalho conjunto ratifica o bilinguismo eletivo através desses mesmos pais que optaram por esse processo de aprendizagem de um segundo idioma esperançosos que ambas as línguas caminhem juntas e que não haja nenhum detrimento à língua materna desses alunos.

Baker (2021) reforça que é extremamente importante diferenciar esse bilinguismo eletivo do circunstancial. O autor identifica imediatamente as discrepâncias de prestígio, status, dinâmica política e poder existentes entre os indivíduos que possuem habilidade em dois idiomas. Dentro desta pesquisa, o bilinguismo eletivo já caracteriza claramente o grupo prestigiado de crianças com os quais trabalham os professores alfabetizadores bilíngues, participantes deste estudo.

Finalizando, assim, a discussão sobre os diversos conceitos de bilinguismo. Além das diversas definições sobre o assunto, foram apresentadas suas dimensões e a caracterização dos sujeitos bilíngues dentro de cada uma. Na próxima seção, seguimos para discussões relacionadas à Educação Bilíngue.

## 2.2 Educação Bilíngue

Assim como a conceituação de bilinguismo nos apresenta inúmeras divergências, o mesmo acontece com o conceito de Educação Bilíngue. As variações vão desde o seu contexto, até as diversas concepções e teorias de aquisição de linguagem, podendo ter conceituações parecidas, coincidentes ou totalmente distintas e conflitantes. Sua definição segundo Megale (2019, p. 21) a depender:

da comunidade onde esta educação está inserida, 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, do prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno. (MEGALE 2019, p. 21)

Seria talvez simplista definir a educação bilíngue como instruções de outras disciplinas fazendo o uso das línguas de instrução, sejam elas as línguas de prestígio, como o inglês, o espanhol ou qualquer outra que seja diferente da língua materna ou de Libras (Língua Brasileira de Sinais), como se falássemos que seriam aulas de outras disciplinas sendo dadas fazendo o uso da segunda língua simplesmente.

Devemos nos atentar para a construção desse conhecimento fazendo uso da língua adicional, e não somente de um movimento de instrução em que os alunos precisam mais de vocabulário para a língua em si e para pensar sobre a mesma do que sobre o conteúdo ensinado. Hamers e Blanc (2000, p. 189) reforçam que “Qualquer sistema de educação escolar, no qual em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em duas línguas”. Megale (2018, p. 5) eleva a concepção de Educação Bilíngue ao grau de um “desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues.”

Sendo assim, entendida de forma mais ampla, a educação bilíngue rompe as barreiras da comunicação e permite que povos e culturas se aproximem, abrindo portas para o mundo e tornando as informações mais acessíveis para todos, não sendo apenas uma possibilidade de aumentar o repertório do aluno para a comunicação, mas também uma nova forma de ver o

mundo e agir nele. Dentro da ideia de construção de conhecimento proveniente de e junto a um outro idioma, há, além da construção de repertórios linguísticos, a construção e a promoção de saberes que remetem à sensibilização cultural, devendo também “como um dos seus objetivos centrais viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas, e por vezes conflitantes.” (MEGALE, 2019, p. 23)

Contudo, é notório esse apego ao conceito mais simples, reducionista, que muitas vezes ignora a produção de conhecimento. Ao observarmos os exemplos encontrados ao redor do mundo, em especial de países que mais nos influenciam como os Estados Unidos, temos no Brasil modelos que servem como referência na construção dos currículos de nossas escolas bilíngues. Reforçando que hoje, ao pensarmos em Educação Bilíngue, estamos na maioria das vezes nos referindo a esse bilinguismo eletivo da língua inglesa, e fortalecendo o claro apagamento de todas as demais línguas que existem dentro do nosso território nacional, sejam elas indígenas, de Sinais ou mesmo de fronteiras, de povos imigrantes.

Segundo Carolino (2021, Posição 193), dentro da literatura norte-americana, temos a educação bilíngue referindo-se à “educação onde dois ou mais idiomas são utilizados para ensinar ou aprender uma parte, ou totalmente um currículo” (BAKER, 2017 *apud* CAROLINO, 2021, posição 193). No Canadá, há o modelo de imersão, “no qual o segundo idioma é utilizado totalmente para ministrar o conteúdo. Nos Estados Unidos, trabalha-se o modelo de “*dual language*”, no qual são utilizados os dois idiomas para ministrar o conteúdo, geralmente, a língua materna ou oficial e a língua estrangeira.”

Aqui no Brasil ainda há o terceiro modelo muito comum chamado de Programa Bilíngue, em que a escola “oferece atividades no segundo idioma (em geral em inglês) em um período reduzido, que vai de 30 minutos a uma hora algumas vezes na semana, como carga complementar e eletiva, sem interferir como currículo escolar.” (CAROLINO, 2021, Posição 206)

Percebe-se, com essas descrições, a necessidade de domínio de repertório da segunda língua, independente das construções feitas a partir dela para um real avanço dentro de qualquer uma dessas propostas. Entretanto, urge a clarificação explícita de cada modelo em cada instituição que o oferecer, pois muitas se intitulam Escolas Bilíngues oferecendo apenas um Programa Bilíngue. É imprescindível entendimento dos conceitos como o “ser bilíngue”, como característica individual e dentro de um espaço social, como destacamos na seção anterior, do entendimento da conceituação da própria “educação bilíngue”. Tais definições ajudam a regulamentar as instituições que promovem a Educação Bilíngue, através de diretrizes específicas que ainda não foram homologadas conforme o Parecer do Conselho Nacional da

Educação que traçou as diretrizes curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. (BRASIL, 2020)

Na subseção 2.4 *O professor alfabetizador bilíngue: Um panorama nacional*, do presente trabalho, apresentaremos os novos vislumbres das diretrizes, como o parecer acima mencionado, que explicitam as definições e as regulamentações para a concepção de Escola Bilíngue adotada no Brasil, além da determinação da carga horária, dos prazos de adequação de projetos políticos pedagógicos e do critério para formação do professor que vai atuar na Educação Bilíngue.

E ao compreendermos as exigências da BNCC junto o ensino de inglês, podemos fazer esse resgate de uma educação voltada para a interculturalidade, o reconhecimento e o respeito às diferenças, bem como para a compreensão de como elas são produzidas nas práticas sociais de linguagem e problematizar o conceito de Educação Bilíngue em práticas mais amplas de infinitas possibilidades na formação dos sujeitos.

### **2.3 Alfabetização, letramento e biletamento**

Os questionamentos comumente relacionados aos processos de leitura e escrita não são tão atuais quando observamos o contexto monolíngue. Entretanto, foram eles que fizeram os estudos a respeito de alfabetização avançarem, sendo hoje estes mesmos estudos investigados por diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, psicolinguística, sociologia, linguística, entre outras como nos traz Silva (2007).

Há muito ainda que se pensar sobre as dificuldades quanto à aquisição da leitura e escrita e ainda a se debater sobre métodos mais eficazes, quando e de que maneira se introduz os alunos nesses processos, independente do contexto - monolíngue ou bilíngue – em que esse aluno se encontra.

Assim sendo, é pertinente esclarecer os conceitos tanto de alfabetização quanto o de letramento e para isso, ao propor uma discussão sobre os métodos de aquisição de leitura e escrita, e seus objetos, também se propõe uma discussão sobre o que entendemos por aprender a ler e escrever. Esta pesquisa também se propõe a investigar com os participantes sobre quais são seus próprios entendimentos quanto à conceituação, período de iniciação e duração deste processo.

Fazendo um retrospecto histórico, as discussões sobre a alfabetização envolvem uma alternância metodológica ao longo dos anos e a própria conceituação da alfabetização em si, o objeto do processo de alfabetização. Baseado em destaques levantados por Mortatti (2000)

percebemos que “somente no início da década de 1980, surgiu a preocupação com a utilização crítica da leitura e da escrita nas práticas sociais”. (CHEDIAK, 2019, p. 36)

Mortatti (2000) enumerou quatro momentos importantes para o movimento histórico da alfabetização no Brasil:

No primeiro momento, encontramos o método João de Deus, marcado pelo debate entre seus partidários, autor da Cartilha Maternal, divulgado por Antônio da Silva Jardim que fundamentou as primeiras cartilhas brasileiras, baseadas em soletração. Estamos falando de até o início do século 20, em que temos esse processo relacionado somente ao domínio do código, privilegiando em especial a grafia.

No momento seguinte, encontramos o método analítico: (palavração, sentencição ou historieta, que parte de unidades maiores da língua como frases ou sentenças, para decompô-las) e método sintético (soletração e silabação; parte de unidades menores da língua como fonemas e sílabas, para chegar em unidades maiores). Ambos os métodos tinham o foco na aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico no centro da discussão, ainda predominando o domínio do código como objeto do processo de alfabetização. Cabe destacar que tais práticas ainda são encontradas em contextos bilíngues como a nomeação do alfabeto, ou a correspondência simples entre fonema e grafema.

Em meados de 1920, em um terceiro momento, percebe-se a disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e do método analítico. Por fim, ao final da década de 1970, tem-se como centro de discussões o construtivismo, proposto por Emília Ferrero e os métodos tradicionais, sobretudo o misto.

Diante deste histórico percebemos que muito da alfabetização envolve a aprendizagem de habilidades básicas da escrita, como codificação e decodificação de palavras e frases, e a escrita se desenvolve ao passar do tempo com apoio das interações desse aprendiz com a escrita e seus usos. É importante salientar que o termo alfabetização e seus conceitos não conseguem explicar com excelência o processo de aquisição da leitura e da escrita em toda sua complexidade. Assim sendo, além da alfabetização, destacamos o termo letramento que implica no uso social dessas práticas letradas (BORTOLINI, 2009). O letramento é um processo contínuo de apropriação das funcionalidades e usos sociais de diversos gêneros (orais ou escritos) e áreas do conhecimento (matemática, geografia etc.). Jaeger (2003) define letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à escrita e à oralidade, em contextos e para objetivos específicos.

O letramento é o entendimento de que a leitura e a escrita desempenham funções sociais presentes nos diferentes ambientes frequentados pela criança. É a compreensão de que a leitura

e a escrita estão presentes nos mais diversos âmbitos do cotidiano, que são ferramentas sociais importantes e que exercem diversas funções.

A definição de letramento por Soares (2009, p. 39) é do “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Segundo a mesma autora, a palavra letramento se originou da palavra *literacy* do inglês. Antes usávamos apenas a palavra alfabetização, pois não havíamos sentido necessidade de buscar outra palavra que fosse além do ato de ler e escrever, preocupada em abranger as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Chediak (2019, p. 38) apresenta em sua obra o conceito histórico do *literacy*:

O dicionário de etimologia online registra que a palavra *literacy* é datada de 1883 e originou-se da palavra *Illiterate*, datada de 1659. Tradicionalmente, segundo o documento intitulado *Education for all: Literacy for life* (UNESCO, 2006), a palavra *literate* significava “familiar com a literatura”, “bem educado”. A partir do final do século IX, passou a referir-se também às habilidades de ler e escrever texto, mantendo o sentido mais complexo de uma pessoa educada sobre algo ou conhecedora de algo. Após a segunda metade do século XX, diversos estudiosos passaram a debater o significado da palavra *literacy* e de como ela relaciona-se com questões mais amplas de conhecimento e educação. O documento da Unesco discorre quatro compreensões distintas do significado da palavra *literacy*, sendo eles: 1. letramento como um conjunto de habilidades autônomas, 2. letramento aplicado, praticado e situado, 3. letramento como processo de aprendizagem e 4. letramento como texto.

No Brasil, o termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato em 1986. Há autores que o concebem como um conceito mais abrangente que inclui a alfabetização inicial. Megale (2019) percebe que as práticas sociais têm que ser levadas em consideração no processo inicial de aquisição de leitura e de escrita. “O termo letramento é mais amplo e refere-se à prática de leitura e escrita nas quais os sujeitos estão envolvidos durante toda a vida.” (MEGALE, 2019, p. 93). A autora ainda destaca que há, a partir de novas práticas sociais, uma ampliação do termo letramento que vai contemplar as relações entre escrita e outros meios semióticos de significação conhecido como multiletramentos.

Assim como o letramento, o bilinguismo não é estado, é processo (BESEMERE; WIERZBICKA, 2007; KARNAKOV, 2001). O sujeito precisa fazer uso da língua para ir se apropriando da mesma. Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita, é poder se engajar em práticas sociais, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Nesse sentido, o bilinguismo está associado ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à função social de duas línguas e ao enriquecimento proporcionado pela ampliação do repertório cultural, social e acadêmico da criança. Ela entende, portanto,

como cada língua é utilizada nas comunidades em que está presente, as características específicas de cada uma e a forma como são empregadas.

Alguns autores chamam o biletamento de alfabetização bilíngue ou mesmo letramento bilíngue, e em inglês encontramos os termos *bilingual literacy* ou *biletracy* com os mesmos significados. Chediak (2019, p. 41) destaca alguns desses termos:

Referem-se aos termos tanto para a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto para questões mais complexas, envolvendo práticas sociais resultantes da apropriação da leitura e escrita. O termo “alphabetize” do inglês, significa “organizar (palavras etc) em ordem alfabética”, ou seja, a distinção discutida por Soares (1999) entre os termos alfabetização e letramento não se aplica aos termos em inglês, visto que há somente a palavra “literacy” para designar tanto o processo de aquisição da leitura e da escrita quanto para as práticas sociais em torno desse processo. (CHEDIAK, 2019, p. 41)

Ao olhar com mais profundidade a definição de Hornberger (1990, p. 213) que explica que o biletamento é muito mais do que o simples domínio da leitura e da escrita em duas línguas, a autora salienta que o biletamento é “toda e qualquer instância na qual a comunicação ocorre em duas ou mais línguas por escrito ou em torno de algo escrito”. Desse modo, o biletamento é aqui entendido não somente como o desenvolvimento de habilidades individuais de decodificação e codificação em duas línguas, denominado como alfabetização. O biletamento, em consonância com os estudos sobre letramentos (BARTON, 1994; KLEIMAN, 2003; STREET, 1984, 1994, 1995) envolve as práticas sociais que usam a escrita em um contexto específico para fins determinados. Isso posto, conclui-se que não basta ensinar ao aluno habilidades de codificação e decodificação, é necessário ensiná-lo como participar da prática social na qual o texto está inserido, pois uma vez bilíngue, essas possibilidades de práticas são ampliadas em diferentes contextos culturais: duas línguas, duas culturas, inclusive. Como reforça Chediak (2019, p. 43), “O domínio de uma língua não deve ser usado para oprimir, mas para ampliar a concepção de diversidade e respeito a ela.”

A alfabetização bilíngue envolvendo a língua portuguesa e a língua inglesa surge a partir da preocupação com a qualidade da educação infantil e séries iniciais, da alfabetização e do domínio de uma segunda língua, o que se acentua com a difusão das tecnologias digitais e com os fenômenos da globalização e internacionalização. (CHEDIAK, 2019, p. 45)

Pensando o biletamento como uma prática social do texto ampliada em diferentes contextos oportunizado pelo bilinguismo, percebe-se a necessidade de clarificação maior destes conceitos, tendo-os como norte na busca de uma maior qualidade da educação infantil e séries iniciais. Passemos a estreitar cada vez mais o olhar vislumbrando agora o professor alfabetizador bilíngue dentro do panorama nacional na seção seguinte.

## 2.4 O professor alfabetizador bilíngue: um panorama nacional

Após conceituarmos bilinguismo, alfabetização, letramento e biletamento, e voltando o olhar para a formação do professor alfabetizador bilíngue em si, percebe-se que anteriormente não havia um critério de formação rigoroso para a atuação nessas séries que compreendem o bloco de alfabetização. Os cursos de Pedagogia oferecem formação profunda sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, mas não formação em língua estrangeira, como Tonelli e Cristovão (2010) bem mencionam em seu artigo. Enquanto isso, o curso de letras se ocupa da formação voltada ao ensino e aprendizagem de idiomas, mas sem disciplinas específicas para o ensino de crianças menores, uma vez que a obrigatoriedade de ensino da língua inglesa no Brasil é a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Pires (2004) menciona esses dois problemas que os docentes de língua inglesa para criança enfrentam:

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem-preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possuir conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e de gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos como estudantes de língua estrangeira. (PIRES, 2004, p. 20)

Isso posto, retomando o objetivo principal desta pesquisa, de destacar o professor alfabetizador bilíngue, traçando seu perfil através de suas narrativas, e descobrir quais desses caminhos, letras ou pedagogia, eles percorreram.

Em 9 de julho de 2020, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil através do Parecer CNE/CEB nº 2/2020 (BRASIL, 2020). Embora tais diretrizes ainda não estejam homologadas<sup>5</sup>, é importante ressaltar os trâmites atuais existentes e as novas exigências para o professor bilíngue. .

Anteriormente a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, havia o documento da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (BRASIL 2018) define as habilidades e competências que os estudantes do ensino básico precisam desenvolver em cada área de conhecimento e consagra a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O que não impede a adoção de uma segunda língua estrangeira e nem restringe o valor cultural do legado histórico de outras línguas no país.

---

<sup>5</sup> Até o fechamento desta pesquisa ainda não havia sido homologado pelo MEC.

Uma característica importante do ensino bilíngue, segundo o documento do MEC, é a possibilidade de uma educação voltada para a interculturalidade. (BRASIL, 2018). Dessa forma, o ensino do inglês contribui para o reconhecimento e o respeito às diferenças, bem como para a compreensão de como elas são produzidas nas práticas sociais de linguagem. Ao mesmo tempo, o bilinguismo potencializa o envolvimento e a participação ativa dos estudantes em um mundo globalizado e plural. E isso é possível quando se expande as capacidades expressivas por meio da promoção de práticas culturais, artísticas e musicais, além de ajudar no atendimento ao princípio de interdisciplinaridade estabelecido pela BNCC.

Esse novo parecer traz importantes definições e regulamentações para melhor orientar a sociedade e esclarecer o entendimento da concepção de escola bilíngue. Além de trazer a diferenciação entre a escola bilíngue e a escola com o currículo bilíngue optativo, ele especifica a carga horária mínima exigida para a língua adicional em cada segmento da educação básica, estabelece prazos para adequação dos projetos políticos pedagógicos e, o mais importante para esta pesquisa, estabelece novos critérios para a formação do professor que vai atuar com a Educação Bilíngue.

Indubitavelmente, essas mesmas diretrizes apresentam controvérsias em temas como as concepções de língua(gem), ou mesmo entre bilinguismo e educação bi/multilíngue, além dos contextos da educação bi/multilíngue no Brasil, como ocorre sua avaliação e, principalmente, sobre a formação de professores para educação bi/multilíngue.

É um documento controverso, mas necessário. Oriundo de inúmeras solicitações de normalização de instituições de ensino bilíngue, o relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) salienta o crescimento exponencial das mesmas em ambientes privados e públicos. Citando algumas das instituições públicas e reitera que sabe

[...] das dificuldades existentes nas redes públicas – falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais. Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrativa do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduo nas redes públicas. (BRASIL, 2020, p. 19.)

Contudo, as Diretrizes apresentam uma abordagem fortemente orientada para o mercado, com uma visão elitista e simplificadora do conceito de bilinguismo. O documento não quantifica quantas instituições particulares tem interesse nesta normatização e quantas que hoje se intitulam bilíngues. com carga horária reduzida para a língua adicional, sem professores especializados, e que também possam não ter este mesmo interesse, ou porque simplesmente

não estão buscando se normalizar, somente vender uma “Educação Bilíngue”, independentemente de sua conceituação, despreocupados em esclarecer o que define uma educação bilíngue, ou escola bilíngue, diferenciada de uma instituição com programa bilíngue, ou mesmo de uma escola internacional; ou instituições que talvez estejam apenas esperando a lei ser homologada para depois cumprir seus critérios e enquanto isso, surfarem “na onda do bilinguismo”.

O que o documento nomeia de Escola Bilíngue é a que promove currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas nessas línguas. Tendo seu projeto pedagógico previsto para contemplar todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e ser implementado gradativamente. Para fins da presente pesquisa, será feita a análise de narrativa de professores que atuam nesse contexto.

Além do modelo mencionado acima, há também a escola com o currículo bilíngue optativo que promove o currículo em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em língua adicional, devendo essa ser oferecida por no mínimo três horas semanais. E seu projeto pedagógico deve ser ofertado ao longo de todas as etapas e claramente a todos os alunos.

Importante frisar o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2020) assegura que:

Art. 5º As Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional são instituições educacionais brasileiras, e devem cumprir a legislação e normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020)

Os pontos abordados até aqui são, efetivamente, os preceitos básicos para que uma escola possa se enquadrar como bilíngue. Agora, vislumbrando as especificações sobre a formação dos professores que estão no documento das diretrizes supracitadas, para que eles estejam aptos a atuar junto à educação bilíngue, no seguimento da alfabetização, precisamos pensar que parte do processo se inicia na educação infantil e se estende pelos anos iniciais do ensino fundamental. Assim sendo, as exigências são as mesmas para esses dois grupos de professores.

#### 2.4.1 *Mas afinal, o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil sobre a formação docente?*

No Artigo 10 do documento norteador, os professores formados ou de formação iniciada que irão operar com a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental devem possuir:

- Graduação em Pedagogia ou em Letras;
- Comprovação de proficiência no mínimo em nível B2 no *Common European Framework for Languages* (de acordo com o CEFR\*);
- Formação complementar em Educação Bilíngue, em instituição reconhecida pelo MEC, que pode ser:
  - Curso de extensão com no mínimo 120 horas;
  - Pós-graduação lato sensu;
  - Mestrado na área;
  - Doutorado na área. (BRASIL, 2020, art. 10, inciso I)

No artigo seguinte, Artigo 11º, a resolução exige dos professores com formação iniciada a partir de 2022 para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

- Ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue;
- Ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR).

E mais uma vez, para formação futura, a partir de 2022, as exigências mudam um pouco. Há um aprimoramento sendo feito em ambos os currículos de pedagogia e de letras para tentar englobar toda esta demanda. Observa-se que esse tema tem sido bastante debatido nas produções acadêmicas. Há uma crescente produção preocupada com o assunto. A questão também é base das discussões em cursos de pós-graduação, simpósios, e encontros. Entretanto, a velocidade da implantação dos aprimoramentos talvez não acompanhe as demandas sociais e, principalmente, mercadológicas, o que pode vir a ser o foco para pesquisas e discussões posteriores.

É importante ressaltar que a formação de professores dentro desta resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil, ancora-se na menção ao Quadro Comum Europeu de referência para línguas, que não é adotado oficialmente no Brasil. Esse padrão europeu não é nem de conhecimento de todos. É esta “corrida” contra

um tempo para cumprir os requisitos que na verdade se arrasta por conta da não homologação da mesma. Se as diretrizes estivessem em vigor, os graduandos tanto de letras, quanto de pedagogia, iniciados no ano de 2022, deveriam cumprir uma formação específica. No entanto, à medida em que essas determinações se arrastam, mais profissionais são lançados no mercado de trabalho sem as qualificações específicas para a Educação Bilíngue. Ainda há diversos questionamentos a serem respondidos pelas diretrizes e que possam subsidiar um curso de qualidade para os profissionais atuantes nessa área: haverá a elaboração de novas diretrizes específicas para estes cursos em especial, definindo suas características ou disciplinas que o tornaram o curso de pedagogia ou de letras em o curso de "Pedagogia para Educação Bilíngue" ou "Letras para Educação Bilíngue"? Seriam cursos novos? Distintos ou Específicos? Teriam disciplinas adicionais? Mescladas? Como teria sido pensado esses novos programas de graduação? Letras e pedagogia teriam entrado em consenso e compartilhado disciplinas que ajudariam ambos os cursos?

Há, sim, instituições de prestígio que há algum tempo perceberam esta necessidade, em especial os de curso de letras, e vem fazendo adequação curricular e ofertando disciplinas voltadas para o Ensino de Inglês para crianças, dentro da graduação. É notório também a ampliação dos cursos de extensão com no mínimo 120 horas e cursos de pós-graduação em Educação Bilíngue que deram um salto, em especial para cumprir a lei e assegurar a formação continuada necessária para os já graduados. Entretanto, ainda me preocupa a nova geração a ser formada e se ela já poderá contar com alguma parte da graduação especificamente para a Educação Bilíngue, conforme a diretriz de 2020 recomenda.

Diante deste cenário das novas diretrizes e demandas, exploro, dentro da seção metodológica, o contexto e os participantes que esta pesquisa engloba, e o quanto eles já cumpriram destas mesmas exigências.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Método e natureza da pesquisa

Ao apresentarmos o método de uma pesquisa, ao pensarmos sobre o conceito de método, percebemos-lo como um procedimento, um caminho para chegar a algum resultado, e que focado na ciência, busca um conhecimento, busca respostas. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 35), o método “é a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa”.

Os procedimentos a serem seguidos dentro do processo de investigação são esclarecidos e respaldados por métodos que por sua vez foram desenvolvidos para possibilitar o alcance da investigação, as regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações. Métodos esses que são vinculados às correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade; sendo eles: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico.

Como nos apresentam Prodanov e Freitas (2013, p. 27), a “utilização de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que pretendemos pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador.”

A presente pesquisa inclina-se para o uso do método fenomenológico, proposto pelo filósofo alemão Edmund Husserl, que fazia uma análise compreensiva e não explicativa dos fenômenos, através do mesmo. Como nos apresenta os autores supracitados Prodanov e Freitas (2013, p. 35)

Primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas. Por essa coisa entendemos simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência. A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência.

Nessa perspectiva, não existe para Husserl (ano) uma consciência completa que esteja separada da realidade. Para o autor, o mundo e a realidade só existem para uma pessoa: o eu. Ou seja, cada pessoa interpreta e dá significado à realidade.

O que permeia e justifica a definição desta pesquisa quanto ao seu procedimento ao basear-se nas narrativas dos participantes, pois temos a interpretação e o significado de distintas realidades que enriquecem nosso pensar sobre o perfil do alfabetizador bilíngue.

Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que o objetivo maior ao tentar gerar um conhecimento se torna sua aplicação na prática, na tentativa de solucionar problemas específicos. Ao traçar o perfil do professor bilíngue, temos a busca não somente por sua trajetória, mas por indícios que além de nos fazer refletir sobre esta mesma trajetória, nos leva a aprender com cada participante e a questionar como os futuros profissionais poderiam se beneficiar não somente das experiências compartilhadas dentro das narrativas, mas também dos questionamentos que elas nos levam a ter.

A pesquisa apresentada faz uso da abordagem qualitativa e vai tratar de temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas. Esse tipo de abordagem exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

na pesquisa qualitativa, a realidade é múltipla e subjetiva (Ontologia), sendo que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa. A realidade é construída em conjunto entre pesquisador/a e pesquisado/a por meio das experiências individuais de cada sujeito (Epistemologia). Sendo assim, os pesquisadores entendem que não há neutralidade e que estão, no processo da pesquisa, influenciando e sendo influenciados pelo que está sendo pesquisado (Axiologia). O raciocínio ou a lógica da pesquisa qualitativa é a indutiva, partindo do específico para o geral. Não se parte de uma teoria específica, mas ela é produzida a partir das percepções dos sujeitos que participam da pesquisa (Metodologia). (PATIAS; HOHENDORFF, 2019, p. 2)

A visão metodológica utilizada nesta pesquisa se caracteriza por qualitativa, pois “o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para realização da investigação” (REES; MELLO, 2011, p. 31). De fato, qualitativo-interpretativista, na modalidade análise de narrativas, fazendo uso apenas de alguns dados quantitativos cedidos pela própria instituição de ensino para um melhor vislumbre de uma noção numérica deste panorama.

### ***3.1.1 Pesquisa Narrativa***

Diante das exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil, Bohn (2005, p. 11) vai nos trazer em seu texto de mesmo título a citação de Morin (2000) que conversar sobre pesquisa é

construir saberes sobre os próprios saberes, sobre a complexidade, o contexto e a relação do conjunto de objetos e fenômenos entre si [...] saberes sobre incertezas, sobre o inesperado, sobre novos sentidos construídos por um mundo interconectado por discursos e significados. (BOHN, 2005, p. 11)

Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema em que o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo.

Os narradores constroem sentido a partir de suas experiências e é possível perceber isso ao ler os artigos e suas narrativas. A partir de uma experiência desordenada, os narradores criam enredos e impõem ordem a um fluxo de experiências ao dar sentido a acontecimentos e ações em sua vida. (RIESSMAN, 1993).

Assim sendo, a pesquisa narrativa foi escolhida para nortear esta construção de saber baseada em saberes, experiências de vida de professores alfabetizadores bilíngues por eles mesmo contadas, classificando assim esta narrativa como autonarrativa escrita por cada participante. Também existe a possibilidade de história autorreferente na qual o narrador se apresenta para si e para os outros fazendo uso do exercício de sua memória, revisitando suas relações com o outro, com o meio e, em especial, consigo mesmo. Nesse caso, não se trata apenas da descrição de um percurso narrativo, mas como afirma Josso (2010), é a formação e a transformação que se encontram intimamente ligadas. Salienta-se que é através do processo de reflexão que nossas narrativas nos trazem, podemos falar em formação, quando conseguimos pensar sobre o caminho trilhado e obstáculos superados.

### ***3.1.2 O papel da Narrativa Autobiográfica***

Como nos asseguram Connelly e Clandinin (1988, p. 39 *apud* CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 144), “tanto a narrativa autobiográfica quanto o memorial são reconhecidas formas de texto de pesquisa e “qualquer fragmento de escrita autobiográfica é uma reconstrução particular da narrativa de um determinado indivíduo e poderia haver outras construções”.

Assim como a utilização de histórias de vida, estando elas conectadas à pesquisa, a autobiografia se faz presente dentro da pesquisa narrativa em especial por solicitação do pesquisador que, ao estabelecer uma conexão com o entrevistado, ocorre um intercâmbio mútuo dentro do processo de investigação. Segundo Santosi e Garmsii (2014, p. 4100),

Pesquisas a partir das narrativas autobiográficas estão sendo amplamente utilizadas nos estudos das ciências sociais, pois contribuem para o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Assim ocorre na Pedagogia, porque, por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como ele se transforma a partir da experiência. Desse modo, a história pessoal/profissional pode refletir o discurso dominante entre os professores. Em outras palavras, narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.

Como a maioria dos participantes que se voluntariaram a escrever suas narrativas tem formação inicial dentro da pedagogia e; baseando-se na etimologia <sup>6</sup>da palavra Pedagogo que significa o condutor de criança, o condutor do ensino, é curioso conhecer o processo como eles mesmos conduziram sua própria história até tornar-se este condutor em constante formação.

Para Ferrarotti (1988), o objetivo da autonarrativa é auxiliar no processo de desenvolvimento de cada indivíduo da investigação, possibilitando que a experiência humana seja considerada como um objeto de estudo passível de ser medido, analisado e interpretado. Dessa forma, a abordagem autobiográfica como método de investigação científica procura estabelecer a conexão entre o indivíduo e o mundo, entre o aspecto individual e o coletivo, entre o local e o universal. “Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 27)

Ao contemplar as narrativas autobiográficas dentro deste contexto da formação,

É possível que as pessoas universalizam (tornem público, divulguem) suas experiências, suas ações revelando influências que tiveram ou exerceram, tanto na atuação profissional como na vida pessoal e como, mediante a um processo **autorreflexivo, intencional e crítico a respeito dessa vivência existencial, as pessoas** transformam essas vivências em experiências de formação. (ABRAHÃO, 2004, p. 192, grifo do autor).

Assim exposto, seguimos para a próxima seção para conhecermos os autores das autonarrativas coletadas, quem são os participantes desta pesquisa e o contexto no qual eles atuam.

### 3.2 Contexto de pesquisa e seus participantes

Considerando que o objeto desta pesquisa é focar no professor alfabetizador bilíngue para traçar seu perfil, foi selecionada uma escola bilíngue de língua inglesa em Brasília, Distrito Federal, para o lócus de nosso estudo. A instituição segue metodologias de ensino

---

<sup>6</sup> <https://etimologia.com.br/pedagogia/>

internacionais focadas no processo de imersão, tendo em grande parte de sua carga horária aulas ministradas na língua inglesa. O local é onde a pesquisadora trabalha há 15 anos e tem mais proximidade e acesso aos seus participantes.

A escola já atua na cidade há 17 anos, mas no último ano de 2022 decidiu mudar sua metodologia de ensino e abandonou a marca que carregava. Uma de suas instalações fica no Sudoeste e a outra em Águas Claras. Abrange o Ensino Infantil (*Early Years*), ensino fundamental I (*Elementary*) e II (*Middle Years*) e Ensino Médio (*High School*) e possui a seguinte divisão por série:

Quadro 3 - Níveis de ensino e suas séries da escola contexto da pesquisa

Ensino infantil ( <i>Early Years</i> )	Ensino fundamental I ( <i>Elementary</i> )	Ensino Fundamental II ( <i>Middle Years</i> )	Ensino Médio ( <i>High School</i> ).
<p><b>Early Toddler</b> – apenas em Águas Claras. Para crianças com idade de um ano completo até 31 de janeiro de 2022 e que estejam andando de forma independente.</p> <p><b>Toddler</b> – 2 anos até 31 de março do ano letivo.</p> <p><b>Nursery</b> – 3 anos até 31 de março do ano letivo.</p> <p><b>Junior Kindergarten (JK)</b> – 4 anos até 31 de março do ano letivo.</p> <p><b>Senior Kindergarten (SK)</b> – 5 anos até 31 de março do ano letivo, 6 anos a partir de abril do ano letivo, respeitando a continuidade da turma anterior.</p>	<p><b>Year 1</b> (1º Ano) – há continuidade em relação à turma anterior.</p> <p>Year 2 (2º Ano)</p> <p>Year 3 (3º Ano)</p> <p>Year 4 (4º Ano)</p> <p>Year 5 (5º Ano)</p>	<p>Year 6 (6º Ano)</p> <p>Year 7 (7º Ano)</p> <p>Year 8 (8º Ano)</p> <p>Year 9 (9º Ano)</p>	<p>Year 10 (1º Ano)</p> <p>Year 11 (2º Ano)</p>

Fonte: [https://www.escolacanadensedebrazilia.com.br/aprendendo-na-escola-canadense-de-brasilia/](https://www.escolacanadensedebrazilia.com.br/aprendendo-na-escola-canadense-de-brasil/)

Há dentro da escola uma rotatividade entre professores do ensino infantil e fundamental 1, podendo um professor ter ensinado no 3º ano do Fundamental 1 e posteriormente ir para o Nursery ou JK. A própria pesquisadora já esteve por sete anos no segmento SK, posteriormente foi para o JK, ficou quatro anos no Year 1 e hoje leciona no Year 2.

Do SK até o Year 5, há dois professores regentes por turma, o de inglês que ensina as disciplinas de Inglês, além de Matemática e de Ciências; e o professor de Português que ensina as disciplinas de História, de Geografia e de Língua Portuguesa. Assim sendo, a escola forneceu dados sobre a quantidade e formação dos professores de inglês que atuam no Ensino infantil

(EI) e Ensino Fundamental 1 (EF) que compreendem o bloco da alfabetização para uma visão mais ampla do cenário onde atuam nossos participantes da pesquisa.

Há, nas duas escolas, 64 professores que atuam ministrando as aulas no idioma inglês (e, portanto, lecionando aulas de Matemática, Ciências e Inglês). Todos possuem curso superior completo.

Quadro 4 - Perfil numérico dos professores de EI e EF do contexto de pesquisa

	Sudoeste	Águas Claras	Total
Professores EI	19	10	29
Professores EF	23	12	35
Professora que atua nos dois segmentos	0	1	
Formação Inicial Pedagogia	31	13	44
Formação Inicial Letras	9	9	18
Dupla Graduação Letras e Pedagogia	5	2	7
Letras Inglês	2	6	8
Letras português/Inglês	3	1	4
Letras	4	0	4
Letras tradução	0	1	1
Letras na Itália	0	1	1
Formação Inicial em Biologia	0	1	1

Fonte: sistematização elaborada pela autora baseada em Tabela de dados fornecida pela escola.

Em um vislumbre total das duas escolas, temos:

Quadro 5 - Síntese do perfil numérico dos professores e suas formações

Educação Infantil: 30 professores	Ensino Fundamental: 33 professores
Professora atua nos dois segmentos: 1	
Formação Inicial em Pedagogia: 44	Formação Inicial em Letras: 18
Dupla Graduação: 7	

Fonte: Elaboração própria

Ao entrar no mestrado, a pesquisadora conversou com seus colegas da escola onde atua a respeito de suas inquietações e os questionamentos da própria pesquisa. O grupo formado por seis professores bilíngues se voluntariaram a contribuir com o estudo. Participantes que atuaram e atuam nas séries que compreendem o processo de alfabetização, partindo da pré-escola ao segundo ano do fundamental, nos apresentam sua narrativa autobiográfica focada em sua formação como professor alfabetizador bilíngue, seus anseios, seus desafios e suas conquistas.

Quadro 6 - Professores participantes e seu tempo de prática

	Idade	Tempo como professor	Tempo como professor bilíngue	Tempo como alfabetizador bilíngue.	Seguimento que leciona atualmente
Participante 01	28	10	8	3	EF: Year 4
Participante 02	28	7	6	6	EF: Year 1
Participante 03	29	10	10	10*	EI: JK
Participante 04	30	10	10	10	EF: Year 2
Participante 05	32	13	13	4	EI: SK
Participante 06	34	13	12	12	EF: Year 2
Participante 07: A pesquisadora	40	21	16	16	EF: Year 2

\*não considera seu segmento parte da alfabetização

Fonte: Elaboração própria baseada em entrevistas com os participantes

#### Quadro 7 - Professores participantes e sua formação

	Formação inicial	Dupla graduação	pós-graduação	especialização
Participante 01	Letras Inglês	Pedagogia	Não	Educação bilíngue
Participante 02	Pedagogia	não	Psicopedagogia clínica e institucional Educação Especial e Inclusiva na perspectiva Histórico-Cultural.	Educação bilíngue
Participante 03	Pedagogia	sim. Letras Inglês	Psicopedagogia	Educação bilíngue
Participante 04	Pedagogia	Não	Psicopedagogia Neuroaprendizagem	Educação bilíngue
Participante 05	Pedagogia	Não	neuroaprendizagem, psicopedagogia neurociências	Educação bilíngue
Participante 06	Pedagogia	Não	Post Baccalaureate in Education Neuroaprendizagem Orientação Educacional	Educação bilíngue

Fonte: Elaboração própria

### 3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Dentro deste contexto de pesquisa, a ideia inicial seria aplicar um questionário mais amplo por meio do Google forms com data para sua devolutiva e feito com vários professores, visando levantar dados quantitativos. A partir dessa pequena amostra da composição do público, selecionaria alguns professores para fazer a narrativa, em especial os que tivessem formação em pedagogia ou letras, possível dupla habilitação ou pós-graduação. De posse dos dados fornecidos pela escola, foi selecionado o grupo focal para esta pesquisa. A pesquisa restringiu-se a um grupo de professores formados em pedagogia ou letras e atuantes nas disciplinas em inglês. Todo ano a escola atualiza os dados de seus professores também através de formulários Google e principalmente através da solicitação do Currículo atualizado de cada professor.

Após uma conversa com a pesquisadora com o grupo de professores alfabetizadores, seis participantes se voluntariaram em escrever e compartilhar suas narrativas relacionadas ao ensino bilíngue.. Entre os perfis estão os professores que lecionam inglês para o último ano do ensino infantil e os dois primeiros anos do ensino fundamental. Todos têm graduação em letras ou em pedagogia e mais de 5 anos de experiência conforme descrito na seção anterior.

Mesmo apresentando dados de valores numéricos na seção 3.2 para descrever o contexto e os participantes da pesquisa, a pesquisa continua sendo caracterizada como qualitativa por tê-la como cerne, fazendo uso apenas de alguns dados descritivos do corpo docente para um melhor vislumbre de uma noção numérica deste panorama.

Segundo Wolcott (1992), o método qualitativo pode ser simplificado em três etapas fundamentais: observar, perguntar e examinar. Nesta pesquisa, os instrumentos selecionados para o registro dos dados foram as narrativas autobiográficas e as entrevistas semiestruturadas; estas, feitas em momentos posteriores para sanar dúvidas específicas quanto à compreensão da narrativa por parte da pesquisadora.

Foram coletados relatos solicitados pela pesquisadora com o real intuito de reconstruir a memória dos participantes. Primeiramente com um percurso narrativo sugerido pela pesquisadora e, posteriormente, por entrevistas com os participantes.

Não obstante, após receber as narrativas dos participantes também quis saber sobre seus sentimentos em revisitar o passado e suas percepções sobre como suas próprias vivências poderiam ser transformadas em experiências de formação. Assim, marquei com cada participante, como mencionado anteriormente, uma entrevista, um momento via google meet,

realizado nos dias 28 e 29 de abril de 2023, para sanar algumas dúvidas em suas narrativas e fazer três perguntas:

Como se sentiram revisitando o passado?

Como pensar/rememorar sua trajetória pode ajudar em sua prática?

Perceberam que suas vivências podem ser transformadas em experiências de formação?

### 3.4 Analisando narrativas

Ao nos depararmos com narrativas, observamos como as pessoas organizam sua compreensão do mundo ao estruturá-las, como organizam suas experiências de vida e constroem sentidos sobre si mesmas. Assim sendo, para fins deste trabalho, achamos pertinente dar um tratamento prévio ao denso material empírico obtido e levantar seus temas em comum, fazendo uso da análise temática (AT) que discorreremos com mais pormenores na próxima seção. Nesta seção que segue, apresentaremos as ricas possibilidades de construção de conhecimento através da análise de narrativas.

Ao analisarmos tópicos, conteúdo, estilo, contexto e até mesmo o ato de compor, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidade sobre o que acontece na vida social. As análises de narrativa são de natureza qualitativa e interpretativista. Além de compreensão da vida do autor da narrativa, podemos estar diante de eventos de uma comunidade ou mesmo eventos culturais.

Essas pesquisas tomam o contexto micro como objeto pesquisável, ou seja, se voltam para a análise das práticas de linguagem que fundam os encontros sociais. [...] Tais análises estão também apoiadas em um trabalho de campo de inspiração etnográfica. [...] Na tradição da Etnografia, entende-se que para tal interpretação é necessária uma observação direta, prolongada e densa do universo pesquisado. [...] Para análise de narrativas, considera-se que a inserção do contexto de pesquisa e as descrições desse contexto devem ser densas o suficiente para ancorar as análises do discurso produzidos no campo - produz-se assim como etapa necessária à interpretação de dados, uma descrição de viés etnográfico. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 103)

Gibbs (2009, p. 80) nos traz que “ao analisar narrativas, histórias e biografias, pode-se examinar os dispositivos retóricos que as pessoas usam e a forma como elas representam e contextualizam suas experiências e seu conhecimento pessoal”.

Segundo Bastos e Biar (2015, p. 99), a análise de narrativas “é uma área que agrega tanto abordagens estruturais quanto internacionais da narrativa em perspectiva discursiva.” Nos trazendo um diálogo entre diferentes formas de pensar, muitas vezes em ordem cronológica e com uma força retórica e até mesmo em alguns casos, dramática.

As fontes narrativas que usaremos neste trabalho, como mencionado anteriormente, serão as autobiografias e as entrevistas semiestruturadas para não somente complementar as narrações escritas pelos participantes, mas também sanar qualquer dúvida de interpretação ou entendimento por base da pesquisadora. Como salienta Bastos e Biar (2015, p. 103), “assume-se nessas análises a perspectivização do olhar do pesquisador, ou seja, reconhece a impossibilidade de distância social relativa ao objeto e o caráter sempre local e contingente dos conhecimentos produzidos em pesquisa”. No que se refere sobre a análise quanto a função da narrativa, a primordial é a de transmitir experiência, a de compartilhar a experiência de cada participante.

As narrativas têm muitas funções importantes como nos apresenta Gibbs (2009, p. 83) Entre elas “ajudar grupos a definir uma questão ou sua postura coletiva em relação a ela” ou “estruturar nossas ideias de nós mesmos e manter nossa identidade”

Ao traçar esse perfil do professor alfabetizador, anseio em pesquisar as similaridades e diferenças entre o caminho percorrido pelos participantes e como hoje eles se enxergam. “Conhecemos ou descobrimos quem somos e nos revelamos aos outros por meio das histórias que contamos” (GIBBS, 2009, p. 84). Poderemos perceber como cada participante entende e enquadra um determinado conjunto de experiências.

Sobre a estrutura da narrativa, analisamos a lógica dos eventos, com início, meio e fim, não somente sendo eles temporais, mas atentando-se para a causalidade entre eles, onde um evento levaria a outro, podendo inclusive fazer uso do modelo canônico de narrativa, pois como nos traz Bastos e Biar (2015, 105), “Em função da linearidade da fala, há na narrativa uma técnica específica de concatenação de orações que corresponde a uma sequência de eventos cronológicos passados.”

Com base nos modelos de narrativas coletados, em comparação com as demais, dependendo dos padrões de escrita utilizados, também podem ser analisadas quanto à estrutura de Labov e Waletzky (1967) que consiste em Resumo/Sumário, Orientação, Ação complicadora, Avaliação, Solução/Resultado e Coda. Gibbs (2009, p. 93) reitera que “A estrutura ajuda a entender como as pessoas dão formas aos eventos, como apresentam um argumento, qual sua reação aos eventos e como elas os relatam”.

Há uma riqueza de análises dentro das narrativas como anteriormente exposto, quanto aos padrões de escrita, sua estrutura quanto à lógica de eventos ou mesmo à própria estrutura do texto, que é a análise do conteúdo ou mesmo do discurso. Todavia, para a análise de dados da presente pesquisa, foi escolhida a análise temática, ou seja, a identificação de padrões ou temas dentro das narrativas, sendo melhor aprofundada na próxima seção.

### 3.4.1 *Análise de dados: Análise temática*

A complexidade de um fenômeno social pode ser compreendida pela pesquisa qualitativa através de um afastamento possível do cenário no qual este fenômeno ocorre, ao que Godoi e Balsini (2010) complementam que nesse contexto, não se procuram padrões consistentes, mas sim compreender os indivíduos e o que singularmente os levou a agir da maneira como agiram. Essa busca só pode ser realizada ao ouvir os agentes a partir de sua própria lógica e ao permitir que exponham suas razões. Ou seja, dentro da perspectiva qualitativa, há um espectro contínuo que vai da descrição à interpretação em que localizamos as conclusões e os resultados de estudos e pesquisas. Não havendo exatamente busca de regularidades, mas da compreensão maior desses agentes, do motivo pelo qual eles agiram, como agiram e onde. O significado e sentido das ações práticas configuradas nesta dinâmica social vislumbra e destaca de acordo com o interesse do pesquisador.

Ao afirmarem que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão de processos ou fenômenos complexos, como o processo de formação de um professor, Godoi e Balsini (2010) advertem que esse tipo de pesquisa é uma espécie de conceito “guarda-chuva” por abranger formas variadas de pesquisa. E ao pensarmos a compreensão dos fenômenos a partir das perspectivas dos participantes, à luz da imersão do contexto, torna-se possível acolher a técnica de análise temática (AT) como uma técnica de análise qualitativa para a análise dos dados obtidos.

O processo e o contexto da formação dos profissionais expostos nas narrativas constituem elementos inseparáveis do tema da pesquisa qualitativa, cuja ênfase está nos significados, sua descrição e interpretação, assim como na própria análise temática. (ALHOJAILAN, 2012; BRAUM; CLARKE, 2006; CUNLIFFE, 2011; VAISMORADI; TURUNEN; BONDAS, 2013).

A análise temática é o processo de identificação de padrões ou temas dentro de dados qualitativos e é caracterizada por sua flexibilidade ao ser essencialmente independente de uma teoria ou epistemologia específica e que pode ser aplicada com uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. Braun e Clarke (2006, p. 78) afirmam este ser o primeiro método qualitativo que deve ser aprendido, pois “fornece habilidades essenciais que serão úteis para conduzir muitos outros tipos de análise”.

Além disso, as abordagens de análise temática podem ser usadas em conjuntos de dados de tamanhos variados e podem ser aplicadas a uma ampla gama de interesses e tópicos de pesquisa. Dependendo da forma particular de análise temática escolhida, ela pode ser usada a

partir de várias perspectivas teóricas sendo este um dos seus benefícios, pois ainda para Braun e Clarke (2006, p. 3), “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”. “Análise Temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-existente e, por conseguinte, ela pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos), e pode ser usada para fazer coisas diferentes dentro deles”. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81)

King e Brooks (2017) nos apontam conjunto de dados qualitativos muito diferentes, desde narrativas em primeira pessoa, caso da presente pesquisa, até entrevistas de pesquisas tradicionais ou mesmo com grupos maiores, provenientes de grupos focais, ou mesmo fontes de dados secundárias, como recursos de mídia e que podem fazer uso do método da AT.

A proposta de análise apresentada por Braun e Clarke é composta de seis fases e é importante justificar claramente seus usos como os próprios autores afirmam para que o pesquisador possa desenvolver ou melhor flexibilizar seus instrumentos inclusive para além dos apresentados, caso haja necessidade ao longo do processo. Salienta-se que uma etapa não precede obrigatoriamente a outra, tratando-se apenas de uma opção de como proceder a análise dos dados e sua representação.

O processo se inicia quando o pesquisador percebe e busca padrões de significados e questões de interesse dentro dos dados levantando temas e como Braun e Clarke (2006, p. 10) definem: “Um tema captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa algum nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados”<sup>7</sup>

Os temas são conceitos abstratos e frequentemente difusos que os pesquisadores identificam antes, durante e posteriormente à análise. Dessa forma, já na primeira fase da AT, chamada de familiarização com os dados, percebe-se o movimento constante para frente e para trás entre todo o conjunto de dados, as extrações codificadas de dados analisados e produzidos tendo a escrita como parte integrante da mesma, não ocorrendo apenas ao final, mas sim devendo começar na primeira fase, com a anotação de ideias e possíveis esquemas de codificação, e continuar durante todo o processo de codificação/análise. Isso 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.

---

<sup>7</sup> A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set

Na segunda etapa, chamada Geração de códigos iniciais, como o próprio nome apresenta, é a geração de códigos a partir dos dados vindos da leitura repetitiva da fase anterior, onde provavelmente já deve ter originado uma lista inicial de ideias.

É por meio de códigos que o pesquisador identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que pode ser considerada em relação ao fenômeno. Todavia, os dados codificados diferem-se das unidades de análise que representam os temas e que são muitas vezes mais amplos (ROSA; MACKDANZ, 2021, p. 12, tradução nossa)

A busca por temas, terceira fase da AT, inicia-se quando toda informação já passou pelo processo de coleta e codificação e foi agrupada originando uma lista de códigos diferentes previamente identificados na etapa anterior. Aqui acontece a triagem dos diferentes códigos em temas iniciais. Como Braum e Clarke (2006, p. 20) ressaltam:

Você termina esta fase com uma coleção de aspirantes a temas e subtemas, e todos os extratos de dados que foram codificados em relação a eles. Neste ponto, você começará a ter uma noção do significado de temas individuais. No entanto, não abandone nada nesta fase, pois sem olhar detalhadamente todos os extratos (a próxima fase) é incerto se os temas se mantêm como estão, ou se alguns precisam ser combinados, refinados e separados ou descartados. (BRAUM; CLARKE, 2006, p. 20, tradução nossa)<sup>8</sup>

Nesse momento, as citações diretas podem ser feitas, mas é bom ter em mente que o objetivo ainda não é ilustrar os códigos e temas e, sim, deixar emergir ideias que favoreçam e justifiquem os temas.

Ao revisar o tema, na quarta fase da AT, seleciona um grupo em potencial e passa pela etapa de revisão de extratos já codificados e em seguida refinamos os temas levantados.

Ao ler os extratos coletados de cada tema e encontrando um padrão coerente, passa-se para o nível seguinte similar a este processo, mas que envolve todo o conjunto dos dados. Braum e Clarke (2006, p. 21) explicam que: “Nesse nível, você considera a validade de temas individuais em relação ao conjunto de dados, mas também se o seu mapa temático candidato reflete “com precisão” os significados evidentes no conjunto de dados como um todo.”<sup>9</sup>. Torna-se possível ter uma boa noção ao final desta etapa das diferenças entre os temas, como é possível combiná-los e como encaixá-los junto aos dados como um todo.

<sup>8</sup> You end this phase with a collection of candidate themes, and sub-themes, and all extracts of data that have been coded in relation to them. At this point, you will start to have a sense of the significance of individual themes. However, do not abandon anything at this stage, as without looking at all the extracts in detail (the next phase) it is uncertain whether the themes hold as they are, or whether some need to be combined, refined and separated, or discarded.

<sup>9</sup> “At this level, you consider the validity of individual themes in relation to the data set, but also whether your candidate thematic map, “accurately” reflects the meanings evident in the data set as a whole.

Definir e denominar os temas, consiste na quinta fase e ocorre quando se é possível construir através dos dados levantados um mapa temático robusto, e ao definir e redefinir, identificar a essência do tema, ter a clareza do que eles são ou não são, sendo que nesta fase, os temas são nomeados sucinta e claramente para melhor compreensão do leitor. E não consiste simplesmente em parafrasear o conteúdo, mas salientar o que é importante dentro dele e o porquê.

Por fim, a sexta e etapa final da AT conhecida como produção de relatório, após o trabalho exaustivo com a leitura, análise, levantamento, definição dos temas, suas conexões dentro da pesquisa como um todo e como clarificam Braum e Clarke (2006, p. 23), “Contar a história complicada de seus dados de uma forma que convença o leitor do mérito e validade de sua análise”<sup>10</sup> e elas ressaltam veementemente que:

No entanto, sua redação precisa fazer mais do que apenas fornecer dados. Os extratos precisam ser incorporados a uma narrativa analítica que ilustra de forma convincente a história que você está contando sobre seus dados, e sua narrativa analítica precisa ir além da descrição dos dados e apresentar um argumento em relação à sua questão de pesquisa”.<sup>11</sup> (BRAUM; CLARKE, 2006, p. 23, tradução nossa)

Na análise dos dados e na redação do texto, optou-se por organizar a investigação a partir de temas que emergiram de todo o corpo empírico da pesquisa, formado através das narrativas e posteriores falas e respostas dos participantes a questionamentos complementares, conforme é detalhado na seção seguinte.

### ***3.4.2 Procedimento para categorização das informações da pesquisa: criando categorias de análise***

Na criação das categorias de análise, ao pensar sobre o título da pesquisa, o perfil deste alfabetizador bilíngue, suas dificuldades e estratégias junto à sua prática alfabetizadora, retomo a pergunta principal da pesquisa a saber: “Qual foi o processo de formação dos professores que hoje atuam como professores alfabetizadores bilíngues?” E as perguntas derivadas da mesma: a) Como a literatura atual define alfabetização, bilinguismo e letramento? b) Como esses professores entendem e trabalham esses conceitos? c) Como se atualizam? d) Quais são suas necessidades e dificuldades? e) O que dispõem os documentos em relação à formação dos

---

<sup>10</sup> “to tell the complicated story of your data in a way which convinces the reader of the merit and validity of your analysis”

<sup>11</sup> “However, your write-up needs to do more than just provide data. Extracts need to be embedded within na analytic narrative that compelling illustrates the story that you are telling about your data, and your analytic narrative needs to go beyond description of the data, na make na argument in relation to your research question make an argument in relation to your research question”

professores atuantes na educação bilíngue? f) O que diz a literatura em relação à formação de professores atuantes na educação bilíngue?

Assim sendo, os textos coletados dos participantes foram tomados um a um, atentando-se a sujeito por sujeito, narrativa por narrativa, no intuito de um “mergulho profundo” em cada história individualmente e, assim, tentar entender como cada um descreve seu caminho de formação profissional.

Com base no percurso textual sugerido aos professores voluntários primeiramente busquei me guiar pelas sugestões do mesmo, separando categorias e subcategorias:

Quadro 8 - Roteiro da autobiografia: percurso textual sugerido

Roteiro da autobiografia: percurso textual sugerido.	
<u>Formação Inicial:</u>	Primeiro contato com o inglês Primeiro contato com processo de Alfabetização na língua materna Primeiro contato com processo de alfabetização na segunda língua. Caminhos que os levaram a primeira graduação Como/porque você decidiu estudar pedagogia/letras
<u>Entre a formação e prática, duas realidades distintas.</u>	Você sentiu a necessidade para uma segunda graduação ou especialização. Por quê? O quanto de outro curso foi necessário/importante para você para sua atuação como professor bilíngue.
<u>A prática e a realidade:</u>	Qual o método que utiliza para alfabetizar Conseguiria alfabetizar em segunda língua sem: -O método que utiliza -sem a língua materna
<u>A formação continuada</u>	Quais desafios e deficiências encontrou durante o processo de formação? Caso tenha feito especialização, qual a maior lacuna que o levou a fazê-lo para preencher? Como você se atualiza? Como se atualizou por conta da mudança da lei? A escola onde trabalha facilitou o acesso a esta atualização necessária?
<u>Autopercepção</u>	Como você concebe a língua, o bilinguismo, a alfabetização e o letramento? Como você definiria sua trajetória? Perspectivas e anseios?

Fonte: Elaboração própria

Na segunda etapa, foram gerados os códigos iniciais a partir das narrativas os quais identificaram uma característica dos dados e deram origem aos temas e à unidade de análise principal e mais ampla. Decidi por uma codificação mais dirigida aos dados já na tentativa de identificar os sentidos comuns entre os relatos. Entretanto, novas inquietações surgiram, que originaram as seguintes questões após as leituras das narrativas:

- Quando se inicia a formação do professor?
- Qual curso deveria formar o professor alfabetizador bilíngue?
- O que você indicaria para uma pessoa que fosse se tornar professor alfabetizador bilíngue estudar? Disciplinas de graduação ou cursos posteriores?
- Como sua prática reverbera na sociedade?
- Como se sentiram revisitando o passado?
- Como pensar, rememorar pode ajudar a sua prática?
- Suas vivências podem ser transformadas em experiências de formação?
- O que mais te incomoda/desafia em ser professor?
- Como você usa conceitos de letramento, biletamento e alfabetização na sua prática?

Objetivando levantar nesta etapa temas que possibilitaram identificar os principais caminhos percorridos pelos professores, suas graduações iniciais, seus percalços e desafios partindo da narrativa sobre como sua formação faz o diferencial dentro da sua atuação, quais características são difíceis de serem adquiridas, busquei uma categorização que juntasse de forma completa dados das narrativas e complementá-los com os da entrevista. Algumas narrativas não contemplaram partes do roteiro enviado e, por isso, conduzi, posteriormente, a entrevista como possibilidade de preencher as lacunas faltantes.

Quadro 9 - Etapa 04 da análise temática

Categorias	Subcategorias.
<p style="text-align: center;"><u>Formação Inicial:</u></p> <p>Onde começa a formação do professor? Ela é anterior à graduação?</p> <p>Suas experiências com o inglês ou com a alfabetização afetaram de alguma forma sua escolha profissional?</p>	<p style="text-align: center;">Primeiro contato com o inglês</p> <p>Primeiro contato com processo de Alfabetização na língua materna</p> <p>Primeiro contato com processo de Alfabetização na segunda língua.</p> <p>Caminhos que os levaram a primeira graduação</p> <p>Como/porque você decidiu estudar pedagogia/letras.</p>
<p><u>Entre a formação e prática, duas realidades</u></p>	<p>Quais desafios e deficiências encontrou durante</p>

<p style="text-align: center;"><u>distintas</u></p> <p style="text-align: center;">Desafios na formação Quem deveria formar esse professor?</p>	<p style="text-align: center;">o processo de formação? (Falta de material específico sobre bilinguismo na realização do Trabalho de conclusão do curso em pedagogia.) Você sentiu a necessidade para uma segunda graduação ou especialização. Por quê? O quanto de outro curso foi necessário/importante para você para sua atuação como professor bilíngue.</p>
<p style="text-align: center;"><u>A prática e a realidade:</u> Alfabetização Educação Bilíngue Alfabetização Bilíngue Como utilizo os conceitos dentro da minha prática.</p>	<p style="text-align: center;">Qual o método que utiliza para alfabetizar Conseguiria alfabetizar em segunda língua sem: -O método que utiliza -sem a língua materna</p>
<p style="text-align: center;"><u>A formação continuada</u></p>	<p>Caso tenha feito especialização, qual a maior lacuna que o levou a fazê-lo para preencher? Como você se atualiza? Como se atualizou por conta da mudança da lei? A escola onde trabalha facilitou o acesso a esta atualização necessária?</p>
<p style="text-align: center;"><u>Autopercepção</u></p> <p style="text-align: center;">Conceitos e saberes que carrego. Onde estamos. Para onde vamos.</p>	<p>Como você concebe a língua, o bilinguismo, a alfabetização e o letramento? Como você definiria sua trajetória? O que mais te incomoda/desafia em ser professor? Quais são suas perspectivas e anseios?</p>

Fonte: Elaboração própria

Na tentativa de buscar ideias que favoreçam e façam emergir os temas mais centrais, de forma a sintetizar melhor os inúmeros dados apurados e objetivar a análise, levantei cinco categorias e dentro de cada, subcategorias. Ao final, cheguei a esta organização:

Quadro 10 - Etapa 05 da análise temática

<b>Categoria 1: Formação Inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● quando se inicia.</li> <li>● Como a experiência com o inglês afetou o processo</li> </ul>
<b>Categoria 2: Entre a formação e a prática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quem é o professor alfabetizador bilíngue?</li> <li>● Desafios e deficiências encontradas durante o processo de formação</li> <li>● Qual curso deveria formar o professor alfabetizador bilíngue</li> </ul>
<b>Categoria 3: Formação Continuada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Formas de atualização</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças na lei</li> </ul>
<b>Categoria 4: A prática e a realidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos usados</li> <li>• Importância da Língua Materna no processo</li> </ul>
<b>Categoria 5: Autopercepção dos participantes.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetória</li> <li>• Concebendo conceitos</li> <li>• Como sua prática reverbera</li> <li>• Incômodos e desafios</li> <li>• Perspectivas e anseios</li> </ul>

Fonte: elaboração própria

### 3.5 Síntese do capítulo metodológico

No atual capítulo, foram apresentados os métodos e a natureza da presente pesquisa, a descrição e a conceituação da pesquisa narrativa e o papel da autonarrativa. Também foram descritos o contexto da pesquisa, seus participantes, os instrumentos e procedimentos para coleta de dados: narrativas autobiográficas, entrevistas e pesquisa bibliográficas, os procedimentos de análise, para a categorização dos temas, com base na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). O quadro a seguir sumariza o panorama da pesquisa:

Quadro 11 - Panorama da pesquisa

Paradigma qualitativo-interpretativista	Pesquisa Documental e Narrativa
<b>Objetivos</b>	
<b>Geral</b>	<b>Específicos</b>
Destacar o professor alfabetizador bilíngue fazendo o levantamento de seu perfil por meio de narrativas, partindo do perfil de professores da língua inglesa de uma escola bilíngue do DF que se voluntariaram a compartilhar sua história.	<p>mapear na literatura específica nacional e internacional da área e levantar as últimas discussões teóricas e práticas relacionadas às definições de letramento, bilinguismo e biletamento, com foco na língua inglesa e à formação do professor alfabetizador bilíngue da língua inglesa;</p> <p>identificar os processos de formação percorridos pelos professores alfabetizadores bilíngues da LI atuantes em sala de aula por meio das suas narrativas.</p>
<b>Pergunta geral</b>	
Qual foi o processo de formação dos professores que hoje atuam como professores alfabetizadores bilíngues?	
<b>Perguntas de pesquisa derivadas das perguntas principais</b>	
<p>Como a literatura atual define alfabetização, bilinguismo e letramento?</p> <p>Como esses professores entendem e trabalham esses conceitos?</p>	

<p>Como ainda se atualizam?          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?</p>	
<b>Fonte de informações</b>	
<p>Narrativas autobiográficas escritas por professores alfabetizadores bilíngues voluntários          Análise Documental (Base Nacional Comum Formação, Diretrizes para a Educação Bilíngue)          Pesquisa bibliográfica sobre conceitos de alfabetização, bilinguismo e letramento          Pesquisa bibliográfica sobre formação de professores atuantes na educação bilíngue</p>	
<b>Procedimentos para a interpretação das informações</b>	
<p>Narrativas autobiográficas          Entrevistas</p>	<p>Pesquisa bibliográfica</p>
<p>Análise temática Braun e Clarke (2006)</p>	<p>Leitura dirigida</p>

Fonte: Elaboração própria

Seguimos agora para a análise dos dados apurados ao longo deste percurso investigativo, lembrando que, como já dito anteriormente, esta análise não consiste em parafrasear o conteúdo levantado, mas o que é importante dentro dele e o motivo pelo qual se é importante.

## 4 CAMINHOS TRAÇADOS



*“Você poderia me dizer, para que lado devo ir, por favor?”  
Perguntou Alice.  
“Depende muito de onde você quer chegar” disse o gato de botas.  
botas.  
(LEWIS CARROLL, 1963, p. 59)*

Sete trajetórias. Sete histórias contadas. Sete caminhos distintos e ao mesmo tempo parecidos. Seis participantes e a pesquisadora. A partir deste capítulo, inicia-se a análise que visa levantar semelhanças e diferenças dentro dos perfis dos alfabetizadores bilíngues. Como esquematizado no capítulo anterior, partiremos de sua formação inicial, o início de cada trajetória, caminharemos entre a formação e a prática, nos focando no método usado dentro da alfabetização bilíngue, a formação continuada dos participantes e sua autopercepção, onde vislumbramos a reverberação de sua prática na sociedade, sua trajetória, os incômodos e desafios do presente e um olhar esperançoso para o futuro com seus anseios e perspectivas.

### 4.1 Formação inicial: Primeiros passos

*“A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível”  
LEWIS CARROLL, 1963*

Ao pensarmos na formação do professor, partimos do curso de graduação, onde, academicamente, se inicia o processo. Sem o roteiro de narrativa sugerindo, pergunto-me se livremente os participantes autores de suas narrativas seguiram este mesmo raciocínio partindo do dia que entraram na graduação. De fato, o roteiro os levou a compartilhar seu primeiro contato com o inglês, mas algumas falas me fizeram pensar sobre o real início deste caminhar enquanto professores.

Enfatizando a trajetória profissional, perpassando pelas vivências familiar e escolar, pela formação acadêmica e continuada, pelo exercício profissional na área específica e pela prática docente, algumas narrativas permitem-nos perceber que as dimensões pessoal, profissional e escolar estão presentes na formação docente, porém muitas vezes não são consideradas como processos de formação.

Os processos formativos são constituídos de experiências vivenciadas em diferentes espaços de socialização. A trajetória de vida de cada professor e é um processo que envolve as dimensões objetivas e subjetivas do processo constitutivo do ser professor.

E foram as seguintes falas extraídas das narrativas que me chamaram atenção para este primeiro tema:

[Narrativa - P02]. *Desde muito pequeno eu sempre gostei de estar em contato com a docência. Na terceira e quarta séries do ensino fundamental eu participei de um projeto da minha escola onde pude ajudar a minha professora a oferecer aulas de reforço para os meus colegas que apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem. Esta experiência foi crucial para a minha jornada até a graduação, pois despertou em mim um desejo de poder mediar e ajudar pessoas a co-construírem novos conhecimentos, assim como, ter perspectivas novas de vida.*

[Narrativa - P04]. *Escolhi a graduação de Pedagogia porque desde criança decidi que seria professora. Tinha um quadro de giz para simular minhas aulas com bonecas e pelúcias. Fui muito feliz durante meu Ensino Infantil e atribuo boa parte da minha escolha a esse momento da minha vida. À medida que fui crescendo, fui me interessando por psicologia do desenvolvimento e neurociência da aprendizagem, o que colaborou para meu interesse nessa graduação.*

[Narrativa - P04]. *Já na adolescência, participava de grupos da igreja e do colégio que faziam visitas voluntárias em creches/orfanatos. Lá comecei a perceber o quanto eram interessantes as aulas, o processo de ensino e aprendizagem, essas percepções e os estalos de aprendizagem que as crianças tinham. A partir daí, gostei tanto do que estava vendo que quis seguir na carreira de ser professora, para estar com as crianças e mostrar esse mundo mágico dos estudos. Foi então que descobri a pedagogia. Fiz o concurso na UnB, passei e no primeiro semestre já me apaixonei.*

Considerando estas trajetórias singulares de alguns dos participantes, interessei-me em buscar entender se todos compartilhavam da mesma ideia e retomei o tópico nas entrevistas por meio da seguinte questão: Onde começa a formação do professor? Ela é anterior à graduação? A participante 4 reforça na entrevista:

[Entrevista - P04] *“No meu caso eu sempre gostei da ideia de ser professora. Desde criança eu escrevia: “O que você quer ser?” Eu colocava: Professora. Sempre brinquei de professora, então acredito que pra mim tenha sido algo já vocacionado sim, uma coisa que veio comigo, entendeu?”*

Outros participantes não haviam se apercebido disto, mas alguns tinham clareza do que não queriam se tornar um, mesmo brincando de professor.

[Entrevista - P03]. *Acho que toda criança brinca de escolinha, de ensinar tudo, mas no meu caso eu recusei ser professora até o ensino médio. Eu não queria porque eu sempre achei uma profissão, eu falava gente eu vou sofrer muito, não tinha vontade nenhuma ser professora, então até o ensino médio, eu recusei muito eu acho que pra mim, amor pela profissão ela aconteceu foi meio que, não forçado mas, foi a oportunidade. Porque*

*eu ganhei bolsa pra fazer o curso de pedagogia, eu não iria fazer o curso de pedagogia que a minha intenção era fazer o curso de letras, só inglês né, e aí eu ia dar aula particular, pra cursinho que é pra gente mais velha. Eu não tinha intenção de entrar em sala de aula mesmo de, assim, com criança, né. Educação infantil, alfabetização, não tinha intenção nenhuma, mas aí eu comecei a fazer o curso, falei: "não, vou fazer o curso até conseguir trocar pra outro curso," só que eu peguei, me encantei...*

Pensando em aspectos objetivos que marcam as narrativas, ressalto que, como nos traz Antunes (2001), ao pensarmos nas propostas de formação inicial e continuada de professores que desconsideram a memória docente nos deparamos com ações sem significado para os sujeitos dentro de seu processo de reflexão sobre seus saberes e fazeres. O distanciamento e o desconhecimento sobre as histórias de vida dos professores podem justificar os motivos pelos quais os mesmos participam de cursos ou seminários e são incapazes de articular estes conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula. Esses mesmos conhecimentos necessitam de sentido para provocar questionamentos e reflexões sobre a prática docente.

Dessa forma, prezando por esta memória docente, também fui buscar junto aos professores, seu primeiro contato com a língua inglesa, uma vez que a maioria dos participantes é do curso da pedagogia. Na escrita de minha própria narrativa, senti-me na obrigação de detalhar minha caminhada junto a minha aquisição do inglês. Interiormente, vi-me “obrigada” a me justificar em estar fazendo um curso de mestrado em linguística aplicada e não na educação, por minha própria formação também ser em pedagogia. Inconscientemente, eu queira provar que também poderia estar ali, por ter tamanho carinho pelo meu processo e ser aceita pelos meus novos pares e a comunidade acadêmica dentro do curso de letras.

Quanto aos demais participantes, a maioria relata a música como primeiro contato com a língua inglesa, através de uma professora que levou o violão para a sala ou CDs, ou que viam em filmes, ou que escutavam porque os pais sempre ouviram. Quatro participantes foram alunos do Centro Interescolar de Línguas (CIL), duas já tiveram inglês oferecido na grade curricular desde os anos iniciais do EF e duas participantes tinham promessas de irem à Disney, o que as motivaram mais ainda a aprender o idioma desde a tenra idade.

Como nos apresenta Tardif (2002), há saberes específicos dos professores que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de atividades cotidianas. Eles ocupam na escola posição fundamental por serem os principais mediadores da cultura e saberes escolares. O autor destaca que

Existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber. Compreendemos, então, que existe o inconsciente nessa transmissão. Essa questão propõe que se pare de considerar o professor como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou como um agente social que aplica o

conhecimento determinado por forças ou mecanismos sociológicos. São visões opostas, mas que possuem em comum a exclusão do professor. Um professor de profissão é um ator no sentido forte do termo. Um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade. O professor produz novos saberes sobre saberes anteriormente adquiridos. (TARDIF, 2002, p. 144)

Ao aceitar e reconhecer que o professor se impõe também como sujeito do conhecimento, propicia a ele o direito de dizer algo sobre sua formação, apresentar seu processo formativo, e como ele próprio participa da formação alheia. Como não poderia ter crédito em relação aos saberes docentes? É fato que ao longo da história da educação brasileira, o professor sempre foi considerado aquele que só recebia informações e as transmitia para seus alunos. Isso fez com que os saberes oriundos da experiência fossem continuamente ignorados pelo poder instituído. Assim sendo, é importante perceber o professor como também produtor deste saber e ao fazermos isso encontramos um meio de alterar a percepção acerca do que significa o conhecimento e dos processos de formação. Como Antunes (2013, p. 378) reforça:

a possibilidade de narrar suas histórias de vida como alunos, de refletir, através de processos de formação continuada, sobre os professores que deixaram boas ou más lembranças, suscita recordações que, trazidas ao contexto atual, constituem elementos essenciais na formação e autoformação dos professores. As lembranças escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação do professor.

Os participantes também foram convidados a refletir sobre seu primeiro contato com a alfabetização e o início de escolarização, assim como a alfabetização bilíngue, mas somente uma rememorou esse assunto. O restante pensou em seu contato enquanto professor alfabetizador e não enquanto aluno.

[Narrativa-P05] *...o meu primeiro contato com alfabetização foi a minha própria alfabetização, pois lembro bem de realizar algumas atividades, brincar de corrigir tarefas e faz de conta de professoras. Estava tão encantada com esse mundo novo que escrevia diários, brincava de ensinar bonecas e fazer atividades para eu mesma realizar depois.*

Leão (2004) salienta que nossos primeiros saberes sobre a docência vêm traduzido nestas experiências que refletem ações, posturas, crenças, práticas e valores, mesmo que o ensinar não seja sua primeira escolha de carreira.

[Entrevista-P06]. *Então, nunca foi uma opção na minha cabeça. Sempre gostei de ensinar, sempre gostei de aprender também. E eu tenho irmão mais novo, ele é cinco anos mais novo que eu, acho isso muito relevante também. Eu acho que no processo dele crescendo, eu ensinei muito o Renan tudo que aprendi do inglês, com tudo, coisas. Eu tinha muito prazer em ensinar, mas no ensino médio, não foi a minha primeira nem segunda nem terceira opção de graduação.*

Há caminhos e caminhos. Este “identificar-se” professor para alguns começou antes, quase um chamado; para outros, foi um descobrir, um desabrochar dentro da graduação ou na prática. Eu mesma sempre dei aulas particulares, retomava lições das minhas primas, fazia elas escreverem com a melhor letra possível. Mas não me imaginava lecionando para crianças pequenas:

[Entrevista-P05]. *Algumas coisas na vida já tinham dado a entender que eu tinha essa habilidade de ensinar e que a ficha foi cair mesmo foi realmente quando precisei fazer estágio e eu vi o quão complexo era.*

Academicamente falando, onde muitos se reconheceram docentes, e que tem o peso e validação da sociedade como formação inicial, temos este permear entre o início de uma formação estruturada, direcionada e sua prática. Seu envolvimento com a realidade está prestes a sofrer toda interferência possível com o que foi aprendido com anos de estudo dentro da graduação, sendo ela letras ou pedagogia. Assim seguimos para o próximo subtema: Entre a formação e a prática.

#### **4.2 Entre a formação e prática: Encruzilhadas**

*É preciso correr muito para ficar no mesmo lugar.  
Se você quer chegar a outro lugar, corra duas vezes mais.  
LEWIS CARROLL, 1963*

“Afim de contas, como eu vim parar aqui?” Esta foi certamente uma das perguntas que mais ressoou na cabeça dos participantes ao construir suas narrativas. Diferente dos professores que já vinham considerando o magistério como ocupação, há alguns que entraram na pedagogia devido às voltas que a vida dá:

[Narrativa-P07] - *A pesquisadora. Terminando o ensino médio, fazendo as provas do PAS onde eu escolheria o curso de letras- inglês, combinei com mais duas amigas de tentar fazer o vestibular da UnB no meio do 3o ano. “Só para ver como era” e nós marcamos na inscrição “Pedagogia”, porque era o mais fácil de passar. But what are the odds!*

[Narrativa-P06]. *Não precisei buscar trabalho nessa época, pois a minha avó materna, Marisa, tinha condições de pagar cursinhos pré-vestibulares e me apoiava em focar somente nos estudos. Contudo, após um ano e meio que eu já havia me formado no Ensino Médio e ainda não havia passado no vestibular da UnB, era necessário arrumar um estágio. Foi então que eu consegui uma bolsa de estudos na Faculdade UPIS para cursar Administração de Empresas no período diurno.*

*Em meados de setembro daquele ano, uma ligação completamente inesperada mudou o curso da minha trajetória no Ensino Superior e na vida. Logo agora, que estava tudo*

*tão bem encaminhado, o rapaz ao telefone disse que eu havia passado de 5ª chamada para o curso de Pedagogia, turno noturno...*

[Narrativa-P03] *Sempre quis fazer Letras ou outra formação na área de educação, mas queria dar aulas para alunos mais velhos. Quando finalizei o ensino médio, após 6 meses, me candidatei para uma bolsa de estudos e consegui para o curso de Pedagogia. Minha intenção era mudar de curso o mais rápido possível, mas me apaixonei pela área e percebi que gostava de trabalhar com crianças.*

Enquanto graduando, após a mudança de rotina ao entrar no curso, as questões que permanecem são: “Como faço para sair daqui?” e “Agora que saí, pra onde eu vou?”, sem entrar no mérito das doçuras e dissabores de cada curso. Há aquelas que começaram na pedagogia e foram levadas ao curso de letras:

[Narrativa-P03]. *Ao entrar em uma escola bilíngue, permaneci com a vontade de fazer Letras - Inglês e vi que seria um complemento para o trabalho que eu já realizava. Nesse momento, percebi que me identifiquei com a profissão “professora bilíngue” e não com “professora de inglês”. Eu notei que gostava de ensinar em inglês e não de ensinar inglês. Mas ao fazer o curso de Letras, também entendi a importância de ter as duas formações e o quanto consegui ampliar minha visão dentro da área educacional.*

Houve quem fizesse o caminho inverso, de letras para a pedagogia:

[Narrativa-P01] *Enquanto cursei Letras (Licenciatura em Inglês e Português), estagiei em escola regular como professora de Inglês, contudo, depois que me formei passei a trabalhar como professora assistente em uma escola bilíngue e lá me encantei com o fato de ensinar o mesmo que uma escola regular só que em Inglês. Além disso, a empresa forneceu muitos momentos de capacitação com estratégias e metodologias canadenses, visto que o Canadá é um país referência no bilinguismo. Essa experiência como professora assistente em escola bilíngue me impulsionou a fazer a complementação pedagógica para que eu fosse apta a assumir turma como professora regente. Em um ano finalizei a segunda graduação e, no mesmo mês que recebi o diploma, consegui a promoção!*

E então nos encontramos nesta intercessão. Neste caminho cruzado, vindo de Letras, ou vindo da Pedagogia, em busca agora de uma identidade: “Profissão professora bilíngue”, não professora de inglês, “ensinar o mesmo que uma escola regular só que em Inglês” e a necessidade da clareza na diferenciação de termos que é necessário sempre explicitar ao tratarmos de Educação Bilíngue.

Em seções anteriores, observamos os conceitos de Bilinguismo e de Educação bilíngue. E como definir o professor bilíngue? Aquele que ensina qualquer disciplina e tem o domínio de um outro idioma além da língua materna e que não necessariamente trabalha em uma escola bilíngue. E o professor alfabetizador bilíngue?

[Entrevista-P05]. *Eu acho que esse é o grande problema, sabe? Porque toda vez que eu falo que eu sou professora ... é... na escola canadense ... ahhh, que eu alfabetizo, ahh eles falam: então você é professora DE inglês! Eu: Não! Eu sou uma professora que ensina EM inglês. Eles “ah tá, então você é professora DE inglês”. Eu: Não! Eu falo: Eu ensino história, ensino geografia, eu ensino matemática, eu ensino a mesma coisa que você aprende numa sala de aula. Só que eu falo em inglês o tempo todo. Ai, ai eles, ai começa eles “ahhhhhh”*

[Entrevista-P05]. *Eu acho interessante que quando conseguir ver a diferenciação do professor bilíngue para o professor de inglês porque o professor de inglês vai ensinar a gramática, regra, e o professor bilíngue não. Ele vai fazer a imersão e você vai dar um inglês. Eu já consegui fazer essa diferenciação. Hoje eu acho encantador, eu gosto e acho muito muito divertido e é diferente a forma como você ensina eles então, é bem legal e hoje eu me identifico, eu já consigo me ver dando aula mesmo EM inglês.*

Realmente é uma confusão constante com interlocutores que me perguntam sobre a minha profissão. “Ah, você é a professora de inglês!” “Ah, não, você é a professora de crianças” Ou um combo: “Ah sim, você é a que dá aula de inglês para crianças” Sou tudo isso e mais um pouco. Sou a que media o conhecimento da língua e por meio da língua. Vou ensinar os conteúdos regulares fazendo uso do inglês.

Uma das fragilidades dos programas bilíngues de língua inglesa no Brasil é esta nebulosidade com as concepções de bilinguismo, é a falta de clareamento de conceitos e definições. Vejo vantagens com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil de 2020 que busca nomear e diferenciar escolas bilíngues, de programas bilíngues e escolas internacionais. Torna-se importante que mais pessoas tenham conhecimento destas distinções.

Não escapamos da outra fragilidade que consiste na formação do professor e os desafios enfrentados pelos participantes ao longo de seu processo de formação. Não raramente, destacam a dificuldade em alinhar a teoria com a prática e em suprir as demandas psicossociais dos alunos. Essa carência na formação conduziu alguns participantes a cursos de especialização específica na área, como relatado no subcapítulo 3.2 onde apresentamos dados mais objetivos dos participantes, como formações dentro da área da neuroaprendizagem ou psicopedagogia e por eles confirmados em algumas narrativas ou entrevistas.

Dentro desta formação primeira da graduação, já havia dificuldades inclusive de material, acesso a conteúdo quando o assunto era bilinguismo.

[Narrativa-P04] *Durante a formação acadêmica, encontrei desafios na escrita do trabalho de conclusão de curso com relação a material e pesquisas sobre o texto que estava escrevendo “Processo de Alfabetização em contexto bilíngue”, uma vez que até*

*então, era difícil o acesso a esse conteúdo em livros e pesquisas. Senti a necessidade de buscar informações em livros internacionais para contribuir ao trabalho<sup>12</sup>.*

[Narrativa-P05] *Esse assunto de alfabetização bilíngue e escolas bilíngues era “tão novo” que a minha orientadora ficou maravilhada com a minha monografia<sup>13</sup>, pois observei o desenvolvimento da linguagem em crianças de 3 anos e elas apresentaram, dentro de várias questões, code switching e facilidade em mudar de língua dependendo da pessoa presente na conversa. Na época foi difícil achar referências bibliográficas para servir de suporte teórico para a monografia. Eu e minha orientadora buscamos textos em espanhol e outras formas de bilinguismo: português e língua de sinais, português e língua indígena, português e espanhol (cidades fronteiras). Meu estágio sempre foi em escola bilíngue, então o que aprendia na faculdade para um ensino regular, eu tentava adaptar para a escola bilíngue e aos poucos juntando com o que aprendia da metodologia da escola. Foi uma grande conversa que naturalmente fui realizando devido ao momento em que me encontrava. Senti necessidade em buscar novas fontes para me aperfeiçoar, não só na questão do ensino e aprendizagem, como também na busca de maiores informações sobre alfabetização bilíngue.*

[Narrativa-P06] *A minha dissertação<sup>14</sup> de conclusão de curso, intitulada “Os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças nos contextos de escola bilíngue e escola de idiomas” também contribuíram para que eu buscasse essa complementação teórica a respeito desse tema tão interessante. Na época, existiam poucos estudos nacionais relacionados ao tema bilinguismo e menos ainda, escolas bilíngues em Brasília.*

A escassez dessas fontes ocorreu aproximadamente uma década atrás e estou extremamente satisfeita com a quantidade de conhecimento que está sendo gerado e desenvolvido atualmente, não apenas em âmbito internacional, mas também por professores e pesquisadores brasileiros. Eu mesmo tive a oportunidade de buscar qualificações específicas em bilinguismo anos atrás e lembro-me de considerar isso algo muito distante. Só havia um intercâmbio na Inglaterra.

Ao buscar novas opções que surgiram depois, segui o caminho do mestrado. Mas fui com a pergunta inquietante que também surgiu entre os participantes: quem deveria formar este professor alfabetizador bilíngue: Letras ou pedagogia?

Até quem era de letras começou a suspeitar que seria pedagogia:

[Entrevista-P01]. *Anteriormente defendia o curso de letras, mas hoje em dia eu acredito que o curso de pedagogia que deveria preparar melhor. Não sei de qual forma, se fosse uma extensão ou todo o curso de pedagogia deveria ter obrigatoriamente uma matéria, algo sobre educação bilíngue nos anos iniciais ou na educação infantil porque é lá que a gente estuda a mesma questão do, da alfabetização. No curso de letras não tem isso.*

---

<sup>12</sup> Trabalho realizado em 2014

<sup>13</sup> Trabalho realizado em 2012

<sup>14</sup> Trabalho realizado em 2013

*A gente tem aquisição de linguagem, no máximo, mas não tem alfabetização ensino voltado para crianças pequenas.*

[Entrevista-P02]. *Talvez devesse ser a Pedagogia, pois esta ciência está imbricada de aspectos metodológicos, teóricos, de didática dentre outros que permitem uma formação voltada para a alfabetização. Sendo assim, seria interessante se a alfabetização bilíngue fizesse parte deste campo científico, seja em sua grade curricular ou em cursos de pós-graduação específicos.*

Mas há pedagogo que contradiga:

[Entrevista-P04] *Pedagogia não abrange a questão bilíngue, ela abrange a questão do ensino, da metodologia. Tanto é que a gente não aprofunda tanto nos conteúdos, mas em como dar os conteúdos. Então se a pessoa virar um professor bilíngue, ela vai ter que ir atrás de algo diferente da pedagogia. (...) eu não entendo muito bem do currículo de letras, não sei te responder ao certo. Não sei como é o estudo lá mas, pelo que eu vi da pedagogia, ela forma professores do ensino infantil e fundamental e muitos não vão pro ensino bilíngue e não é esse o objetivo realmente, então não acho que é o papel da pedagogia.*

E há aqueles que buscam o consenso:

[Entrevista-P03]. *Eu acho que deveria ser os dois. Eu acho que o complemento dos dois porque com letras você aprende essa questão da gramática, vocabulário. Você consegue. Mas o pedagogo ele também é fundamental, porque você vai estar ali, com uma faixa etária que nem sempre vão ser adolescentes ou aos mais velhos que querendo ou não, letras inglês, você pode dar só a parte dos mais velhos, não pega um pouquinho de educação infantil. Então acredito que teria que ser os dois de alguma forma. Os dois trabalhando juntos ali, tem um pouquinho de um e um pouquinho do outro, para poder conseguir ser uma professora bilíngue.*

Que vai de encontro com Mayer e Pesce (2021, p. 283)

Diante dessa discussão, podemos inferir que uma formação superior para o contexto de ensino bilíngue precisaria abarcar questões que, atualmente, parecem estar parte no curso de Pedagogia e parte no curso de Letras: noções sobre o desenvolvimento do trabalho com a educação infantil e séries iniciais, bem como conhecimentos gerais com as diversas disciplinas; noções sobre línguas e os diferentes modos de (re)criar processos de ensinar e aprendê-las do curso de Letras. Entendemos que, sem a possibilidade dessa formação, os Manuais e os treinamentos apresentam-se como uma maneira de solucionar, rapidamente, as fragilidades que os professores poderiam apresentar, decorrentes de suas formações superiores diversas.

Compartilho da mesma posição: Penso que pedagogia e letras deveriam entrar em um consenso e ambos os cursos oferecer disciplinas optativas (para aqueles que querem ser professores em escolas bilíngues) de acesso aos dois cursos. Pedagogia poderia disponibilizar para os alunos de letras disciplinas como “Alfabetização”, “Psicologia da Educação”, “Matemática, Geografia, Artes, Ciências para ensino de escolarização”, uma vez que são disciplinas ministradas para crianças em escola bilíngue em inglês. E o curso de letras, além do

concorrido “Inglês instrumental” e “fonética e fonologia”, talvez devesse ofertar também introdução à gramática do inglês. Entretanto, acredito que antes de simplesmente oferecer disciplinas por si só, deveria esclarecer sobre a Educação Bilíngue. Talvez com uma disciplina específica que ensine o que é uma escola bilíngue, as concepções de bilinguismo e apresentar a sugestão de um caminho a ser trilhado pelos interessados. Reforço aqui a necessidade da clareza junto aos conceitos. E reitero que esta é uma das questões que me fizeram pensar sobre ampliar meus conhecimentos e me trouxeram até o mestrado, levando-me a ficar atenta e à disposição de grupos de estudo para uma contínua discussão e para a ampliação de pesquisas em busca de alternativas para ambos os cursos e, em especial, para futuros professores alfabetizadores bilíngues.

Antes de sonhar um pouco mais com o futuro, voltemos ao presente dos participantes. Já que nem a Pedagogia e nem Letras supriram todas as necessidades, como se aprimorar? Seguimos ao próximo tópico que trata de sua reciclagem constante.

#### **4.3 Formação Continuada: Um mapa esburacado? Completando espaços**

*Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve.  
LEWIS CARROLL, 1963.*

O que falta nesta formação? Para se tornar professor alfabetizador bilíngue, quais peças deste quebra cabeça, ou pedaços deste mapa esburacado preciso suprir, para melhor visualizar esta jornada?

Nós nos deparamos com as especificidades de uma educação bilíngue: a busca por um fazer de excelência que se assemelhe ao que já é feito na alfabetização real de falantes da língua inglesa, ou adaptações de práticas brasileiras.

*[Narrativa P01]. Além disso, eu também busquei me aperfeiçoar por conta própria através da internet, muitos professores estrangeiros compartilham em redes sociais práticas e recursos que utilizam com seus alunos nativos da língua inglesa. Então, tive o cuidado de entender o processo de alfabetização de alunos nativos, para depois adaptar para alunos brasileiros, uma vez que não é possível ignorar que eles já possuem muita bagagem linguística e gramatical da própria língua materna.*

*Em se tratando de ensino bilíngue, senti a necessidade de uma instrução melhor voltada para isso que nem o curso de Letras e nem o de Pedagogia forneceram.*

*[Narrativa P05]. Meu estágio sempre foi em escola bilíngue, então o que aprendia na faculdade para um ensino regular, eu tentava adaptar para a escola bilíngue e aos poucos juntando com o que aprendia da metodologia da escola. Foi uma grande conversa que naturalmente fui realizando devido ao momento em que me encontrava.*

*Senti necessidade em buscar novas fontes para me aperfeiçoar, não só na questão do ensino e aprendizagem, como também na busca de maiores informações sobre alfabetização bilíngue.*

Também há a necessidade do domínio da segunda língua, o inglês. Esta habilidade é imprescindível, em especial, para os menores que passam mais tempo no processo de imersão. Há quem acredite que o professor do ensino infantil, na falta de profissional mais qualificado, não deveria ter o inglês mais robusto, uma vez que ainda pela lei, compete aos pedagogos o ensino nesta etapa.

[Entrevista 04] *Então, quando eu estava fazendo pedagogia eu não tinha noção na expectativa de me tornar uma professora bilíngue, isso foi acontecendo assim, graças a Deus, por que eu gostei muito e acabou acontecendo, mas, e como eu disse, acho que isso não é uma expectativa do curso mas sim da pessoa mesmo, que tem que buscar outras coisas ou então se inserir em novos contextos porque várias pessoas que fazem pedagogia não agregam a esse, a ser um profissional bilíngue, né? Às vezes a pessoa nem tem conhecimento da língua que ela vai dar aula então, que ela iria dar aula...*

[Entrevista P05]. *Não é eu me formar ... ah, vou me formar aqui em pedagogia e pronto eu sei falar o inglês, vou lá dar aula. Não! Cê precisa ter o básico de inglês ali, de, de fonemas, de, da estrutura da língua, da forma... ah... mesmo que você só seja alfabetizadora, mesmo que você seja professora de criança de dois anos, mas você tem que saber o inglês perfeito.*

O pedagogo pode ter a estratégia, gerenciamento de classe e de conflitos, mas com o idioma limitado não seria o profissional mais indicado. Possuir o básico do inglês ainda é muito pouco, pois o processo de alfabetização em inglês começa através de sons, partindo da identificação dos sons da língua, sendo a consciência fonêmica, de bastante destaque no próximo subcapítulo, deveras importante como Blevins (2017) reforça ao diferenciar consciência fonêmica de fonética:

Phonemic awareness deals with sounds in spoken words, whereas phonics involves the relationship between sounds and written letters or spellings. As a result, phonemic awareness is most commonly associated with oral activities, and phonics is associated with print. However, research shows that the combination of letter work and phonemic awareness is quite powerful, especially for more sophisticated skills like phoneme substitution, addition, and deletion<sup>15</sup>. (BELVINS, 2017, p. 4)

Assim sendo, como lidar com pronúncias equivocadas?

---

<sup>15</sup> A consciência fonêmica lida com sons em palavras faladas, enquanto a fonética envolve a relação entre sons e letras escritas ou grafias. Como resultado, consciência fonêmica é mais comumente associada com atividades orais, e fonética está associada à escrita. No entanto, a pesquisa mostra que a combinação de trabalho com letras e a consciência fonêmica é bastante poderosa, especialmente para as habilidades mais sofisticadas, como substituição, adição e exclusão de fonemas.

[Entrevista P01]. *Muitas escolas dizem que alfabetiza em um método fonético e aí não ensina os pedagogos. Então a gente vê que está muito tradicional, tradicional nesse curso. Eu acho que o mercado nas escolas particulares deu um boom de escola bilíngue, que se dizem bilíngues, eles não fazem e a gente vê que muita gente é contratada, mas não são qualificados para estar ocupando aquela vaga.*

Há realmente o crescente aumento de escolas bilíngues e as que se dizem bilíngues e que respondem a questões mercadológicas e atropela a formação dos professores. Observa-se que precisa de um pedagogo para ficar com os pequenininhos e que pode ir aprendendo ao longo do caminho o inglês enquanto renova-se a placa da escola acrescentando “Bilíngue”. Também há aqueles casos em que um profissional do curso de letras vai ensinando os bebês enquanto faz uma complementação pedagógica. Mais uma vez, urge a necessidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil ser homologada o quanto antes. É preciso validar o sistema da Educação bilíngue para que pais e alunos tenham ciência sobre o tipo de escola que estão frequentando, como para uma maior robustez quanto a formação do profissional atuante neste cenário.

Sobre a formação de constante atualização e estudo, os professores participantes da pesquisa têm clareza sobre a necessidade e compartilham as maneiras que usam para se manterem atualizados.

[Entrevista P02]. *Quando me graduei não tive nenhuma disciplina voltada para a educação bilíngue, o que seria interessante se tivesse. Atualmente, eu indicaria um curso de pós-graduação e grupos de estudo que estivessem voltados para esta temática.*

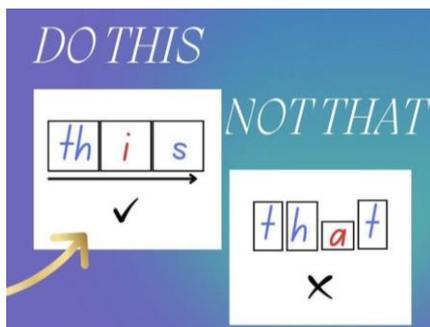
Para suprir a demanda das novas Diretrizes para a Educação Plurilíngue, a escola propiciou acesso ao curso de 120 horas em Educação Bilíngue e todos os participantes concluíram. Para continuar se aperfeiçoando, eles fazem usos de oficinas, seminários, rodas de conversa, busca por notícias e novidades, troca com os colegas, leituras de livros, artigos, pesquisas científicas, notícias da esfera da Educação e podcasts sobre temas relacionados. Geralmente, conta com suporte de material de fora, que é bem específico sobre métodos de alfabetização em inglês através de plataformas online preferencialmente gratuitas.

[Entrevista P02]. *Então, eu acho que continua sendo pela... pelo que eu te falei né, que eu precisei pesquisar em livros do exterior, explorar outras academias. Isso hoje também está melhor, bem melhor, mas eu acho que é mais completo material de fora assim, né? De outros países. Tudo on-line, de preferência, porque é muito caro e como vem de outro país é difícil mesmo o acesso.*

Alguns livros importantes que contemplam assuntos como a ciência da leitura, ou especificamente trabalho com fonética, ou mesmo sobre estudos acerca da educação bilíngue e do bilinguismo de autores como Colin Baker ou Ofélia Garcia usados e indicados por

alfabetizadores em países onde o inglês é a primeira língua tem o valor muito elevado no Brasil. A versão física, então, impossibilita alguns professores de terem acesso. E é uma literatura que é importante inclusive para o próximo tópico: métodos e técnicas da alfabetização bilíngue, tema que também foi uma das sementes originária de toda esta pesquisa, quiçá minha caminhada pelo mestrado também.

#### 4.4 A prática e a realidade: É caminhando que se faz o caminho



*Não é que eu goste de complicar as coisas, elas é que gostam de ser complicadas comigo.*  
LEWIS CARROLL, 1963.

Uma das ideias iniciais de pesquisa que eu tive foi sobre a transferência e uso da língua materna na alfabetização em segunda língua, pois eu gostaria de além de compreender melhor o processo, aprofundar na metodologia usada fora comparar com a que fazíamos aqui para investigar o quão próximo estaríamos uma da outra. E foram anos de tentativas em compreender qual ordem ensinar as letras e porque deveria ser assim, sem ter acesso aos livros e autores citados no tópico anterior. E eu não estava sozinha:

[Narrativa P05] *Apesar de ensiná-los apenas em inglês, não tinha muita segurança e certeza de como funcionava o método quando chegava na idade de aprender as letras e fonemas.*

Como vínhamos anteriormente de uma escola com uma metodologia que nos forneciam lições prontas, inclusive ordenação de algumas estruturas e sequência de lições, seguíamos o programa e não questionamos muito o porquê de tudo. Entretanto, eu comecei a ficar intrigada, ainda mais transitando por séries que formam o bloco completo da alfabetização, onde conhecia o começo, meio e fim, e buscando ligações para uma conexão entre as mesmas, fui buscar mais aprofundamento. O que inicialmente eu buscava era um forte escopo fônico e construções de sequências do mais simples para o mais complexo. O que realmente a Pedagogia não me preparou para lidar e eu só pensava em uma disciplina que poderia me salvar em letras: Fonética e fonologia. Não sei se esta disciplina daria conta de suprir minhas necessidades, mas eu queria

ser capaz de explicar para meu aluno que eu falo *Épol* (*Apple*) mas se eu coloco um M na frente fica *Méipoll* (*Maple*).

[Narrativa P01] *...a pré-alfabetização em Inglês tem muitas similaridades com a pré-alfabetização em Português. Trabalho de reconhecimento dos grafemas, associação de letras maiúsculas e minúsculas, escrita do próprio nome, etc. Entretanto, quando me propuseram trabalhar com o primeiro ano do Ensino Fundamental I percebi que nenhum dos cursos que fiz me preparou para esse desafio.*

Enquanto estamos em lugar comum às duas línguas, como identificação da primeira letra do próprio nome ou de nome de familiares, parece mais simples. Mas já estamos tratando de uma etapa precursora ao processo de alfabetização que muitos de nós esquecemos ou ignoramos, anterior inclusive a apresentação de letras de forma ordenada: A consciência linguística onde encontraremos a consciência fonológica.

Alves e Finger (2023) ressaltam a dificuldade de caracterizar o termo consciência linguística devido a um grande número de definições na área, mas chama a atenção para a definição de Lorandi (2020, p. 41) que a considera como uma habilidade de “dar-se conta de que as palavras são formadas por unidades menores, como morfemas (radicais, afixos), sons (sílabas e fonemas) e de que essas palavras podem agregar-se para formar sentenças que façam sentido”. Os autores resumem que a consciência linguística consiste em analisar e refletir sobre os aspectos estruturais da língua, e ao convergirmos a definição fazendo uso de exemplos sonoros como exposto anteriormente; (*maple/apple*) ou a seguir (bolo/lobo), é caracterizado segundo os autores “habilidades metafonológicas”, ou seja, fonologia da língua. “Em função da caracterização de 'consciência linguística' apresentada no parágrafo anterior, as habilidades metafonológicas são também chamadas de habilidades de "consciência fonológica". (ALVES; FINGER, 2023, p. 58)

A consciência fonológica é a habilidade de escuta, em que a criança consegue identificar e manipular o som da língua falada, onde a criança é capaz de reconhecer rima, perceber a troca de posição das sílabas lo e bo, podendo formar “lobo” e “bolo”, identificar palavras que terminam e começam com o mesmo som, e é uma habilidade anterior a alfabetização. Como defende Alves e Finger (2023, p. 57):

antes mesmo da alfabetização, a criança já pode apresentar consciência linguística, ao demonstrar capacidade de manipular unidades silábicas e intrassilábicas, tomando a língua como objeto de análise. Concebemos ainda, que a consciência linguística se manifesta em diferentes níveis em função das próprias etapas de desenvolvimento da criança, sendo que a alfabetização possibilita a emergência de um nível ainda mais alto de consciência.

E ainda temos que nos atentar para a diferenciação de Consciência fonológica<sup>16</sup> e consciência fonêmica<sup>17</sup>. A consciência fonológica evidencia a sílaba, e a fonêmica na menor unidade de som. As duas consciências são desenvolvidas por etapas dentro de método que os participantes da pesquisa nomeiam de fônico ou fonético, não fazendo distinção entre eles. Assim como o glossário Ceale<sup>18</sup>:

O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stephani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907. Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos. (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG <sup>19</sup>)

Os participantes da pesquisa diferenciam seu método apenas como o chamam: fonético ou fônico e apresentam em seus escritos narrativos a importância do papel da língua materna no processo.

Quadro 12 - Fonético X Fônico e o papel da língua materna: excertos das narrativas

	Método Fonético	Método Fônico
Necessita da língua materna	<p>[P01]. Utilizamos o método fonético na leitura e escrita no processo de alfabetização, bem como também utilizamos a prática de leitura e escrita de "sight words". Realizamos muitas leituras na língua em aquisição e falamos sempre em Inglês para proporcionar um ambiente imersivo em que o aluno se sinta à vontade de se expressar na segunda língua.</p> <p>[P04] O método utilizado para alfabetizar em contexto bilíngue é o fonético, o qual necessita da primeira língua como base para construção da associação de fonemas e grafemas da segunda língua.</p>	<p>[P02]. No meu contexto atual, o método que utilizo para alfabetizar é o fônico. Creio que seria muito difícil alfabetizar sem o método que utilizo por conta das ferramentas escassas as quais me deparo cotidianamente. Alfabetizar em inglês com o auxílio da língua materna é um fator indissociável ao meu ver.</p> <p>[P03]...o método fônico ao introduzir o som das letras em inglês. Eu gosto muito desse método e percebo que as crianças reconhecem os sons com facilidade, relacionando os sons que já conhecem e identificar sonoridades semelhantes. Logo, essa</p>

<sup>16</sup> “é a capacidade de ouvir e manipular os sons da fala. Uma criança que aprende a ouvir os diferentes sons (sílabas) de uma palavra, tem consciência fonológica.

<sup>17</sup> Consciência fonêmica é a capacidade de ouvir e manipular a menor unidade de som da fala, ou seja, o fonema. Na consciência fonêmica nos concentramos em sons e não em letras. <https://institutoneurosaber.com.br/>

<sup>18</sup> Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG Método fônico ou fonético | Glossário Ceale.

<sup>19</sup> Disponível em: Método fônico ou fonético | Glossário Ceale.

		associação e reconhecimento não seria possível sem a língua materna.
<p><b>Não necessita da língua materna</b></p>	<p>[P05] A escola utiliza o método fonético, trabalhando as letras e seus sons com os alunos.</p> <p>Quanto ao uso da língua materna na alfabetização, não acredito ser necessário, pois com o método fonético e as formas de ensino, a língua materna não se faz necessária, não é pré-requisito. Consigo alfabetizar sem a língua, pois já tive diversos alunos estrangeiros, que a língua materna não era a mesma da minha, então utilizei o método fonético e vários recursos visuais (flashcards, vídeos, jogos..) para que pudesse ver a evolução dos alunos estrangeiros na segunda língua. Vale ressaltar que alfabetização é um bloco grande, não apenas um ano escolar, desse modo cada criança tem seu tempo para aprender e se desenvolver.</p>	<p>[P06]...utilizo prioritariamente, o método alfabético e fônico para alfabetizar, que consiste em um apanhado de estratégias, teorias e didáticas diferentes. Alguns exemplos são: Sight Words, High Frequency Words, Word Wall, Anchor Charts, utilizar letras feitas com diferentes materiais para que a criança primeiro aprenda o formato da letra, songs, chants, vídeos didáticos em inglês, agrupar palavras com o mesmo formato, som e família, ler ou escrever palavras em ordem alfabética, ver figuras e reconhecer o nome e o som da primeira letra de uma palavra, escrever de acordo com o som da palavra falada em voz alta com auxílio, em pares ou com independência, criação hipóteses de escrita, escrever palavras para legendar figuras, desenhos, objetos reais e etc., os diferentes tipos e modalidades de leitura e escrita, livros na segunda língua, Balanced Literacy, Counterbalanced Instruction, Differentiated Instruction, Bloom's Taxonomy, CLIL - Content Language Integrated Learning approach, entre outros. Acredito que eu conseguiria alfabetizar em segunda língua sem o método específico que é proposto atualmente na escola em que eu trabalho, mas ainda me faltam alguns conhecimentos teóricos específicos da faculdade de Letras Inglês para embasar a minha prática pedagógica. [...]Acredito que seria um desafio alfabetizar em segunda língua sem usar a língua materna do aprendiz, entretanto, sinto-me confiante e possuo uma boa bagagem de estratégias que possibilitariam o aprendiz ser alfabetizado, sem utilizar a Língua Portuguesa em algum momento.</p>

Fonte: Elaboração própria baseada nas narrativas.

Seria possível alfabetizar em inglês sem a língua materna? Como relata participantes, é possível.

[P05] *Consigo alfabetizar sem a língua, pois já tive diversos alunos estrangeiros, que a língua materna não era a mesma da minha, então utilizei o método fonético e vários recursos visuais (flashcards, vídeos, jogos...) para que pudesse ver a evolução dos alunos estrangeiros na segunda língua. Vale ressaltar que alfabetização é um bloco grande, não apenas um ano escolar, desse modo cada criança tem seu tempo para aprender e se desenvolver.*

Mas a língua materna faz diferença no processo?

Cummins (1979) propõe que a hipótese da Interdependência Linguística, o nível de competência que o aluno desenvolverá na segunda língua, depende do nível que ele tem em sua língua materna no momento que inicia o contato, a aquisição da segunda língua.

E Alves e Finger (2023) arrematam que

embora em termos teóricos e conceituais ainda seja necessário avançar na descrição do que caracteriza a complexa relação entre as duas línguas do bilíngue e quais tipos de conhecimento e habilidades linguísticas e cognitivas são de fato partilhados entre as línguas, existe consenso na literatura de que processos linguísticos e cognitivos relacionados à alfabetização, que são desenvolvidos a partir de uma das línguas da criança, são, em alguma medida, ativados também na outra. (ALVES; FINGER, 2023, p. 136-137)

Refletindo sobre o tópico central deste capítulo que ressalta o método e a importância da língua materna na alfabetização bilíngue, sempre que me questionavam sobre como eu mesma alfabetizava, mecanicamente eu responderia que eu simplesmente fazia, seguia o programa da escola sem questionar e via as coisas acontecerem ao final do ano, observava as crianças lerem e escreverem, e me divertia com as transferências sonoras da linguagem dentro das tentativas de escritas em inglês baseadas na língua materna, como diversas vezes eu recebia em minhas cartinhas o famoso: “*Miss, ai, lov, iu*”. Sempre segui o programa e no final dava certo, mas comecei a me perguntar o que ou quem realmente alfabetizava em inglês: Eu? O programa? Português?

Percebo hoje, em especial onde trabalho, que faço uso da transferência do português para o inglês. Vejo que uso a consciência fonológica de suporte, mas não existe exatamente um método estruturado, um passo a passo, uma receita de bolo. Ainda quero me aprofundar nesses estudos para identificar os maiores facilitadores do processo e apresentar opções de percurso, mas nada limitado, robotizado, por perceber cada aluno com suas individualidades e com facilidades e dificuldades distintas.

Sei onde estou nesta estrada, tenho clareza de como quero continuar construindo-a. Às vezes olho para trás, percebo o caminho percorrido, suspiro. Escrever a narrativa e lembrar o processo me trouxe novo ânimo, principalmente após identificar os percalços e desafios e me perceber de pé, caminhante. Algumas vezes vacilante, porém em movimento, e assim sendo, seguimos para também localizarmos os participantes nesta estrada.

#### 4.5 Autopercepção dos participantes: Meu lugar na estrada

*Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então.*  
LEWIS CARROLL, 1963.

Uma pausa na rotina corrida da escola, um pedido inusitado da colega de trabalho: Lembrar o passado, vislumbrá-lo e talvez, tocar em feridas, em escolhas questionáveis. Recebi alguns relatos durante a construção das narrativas que variaram de: “Olha, eu vou escrever, mas tem muito detalhe. Posso colocar? Vai ficar mais completo”. Até o: “Ana, está difícil, porque tem umas questões que não foram legais. Mas eu vou fazer!”

A entrega das narrativas variou de um mês a dois e entendendo estas narrativas como tentativa de entender a experiência humana, não somente de quem lê, como também quem escreve, fui questionar os participantes a força desta experiência, por meio de uma entrevista onde sanei algumas outras questões, como mencionado no capítulo de metodologia.

Além de um objeto de estudo, as narrativas foram vulnerabilidade, generosidade e entrega. Reflexão sobre a formação e sobre a prática atual.

Sobre a novidade do ser bilíngue e do formar crianças bilíngues:

[Entrevista P01] *Eu realmente percebi quando finalizei o texto que é algo muito pioneiro porque quantas coisas, quantas formações, quanto conhecimento adquirido fora do curso oficial que a gente faz, né? E eu acho que muita coisa ainda deve mudar esse cenário na formação dos professores porque na sua natureza de ser muito orgânico às vezes as coisas oficiais demoram acompanhar mudanças que já aconteceram, deve daqui a um tempo repetir isso eu não sei bem se eu, mas talvez você que está na parte mais acadêmica vai contribuir sim com esses estudos, com esses recortes de como sendo esse momento atual da gente.*

Sobre resgate de motivos e forças para continuar:

[Entrevista P03] *...então pra mim, foi bom lembrar porque que eu estou nessa profissão e que pode parecer as vezes que é muito cansativo, que realmente tem horas que eu estou esgotada, mas ao mesmo tempo foi bom lembrar o motivo de ter escolhido, o motivo de eu ter continuado, ter escolhido outro, poderia ter procurado outra oportunidade mas eu permaneci. Então pra mim foi bom, até pra dar um pouquinho de ânimo para o que eu estou fazendo.*

Pensar no processo em si e na evolução não somente profissional, mas pessoal.

[Entrevista P05] *Foi muito interessante revisitar o passado, porque eu não... porque com essas perguntas, né? ... é... Com aquele roteirinho que você fez de base ... é... eu comecei a realmente pensar em tudo da minha formação. Porque se você me perguntasse hoje: Como é que você se formou como professora bilíngue? Eu ia falar pra você: não sei. Mas quando eu parei pra pensar em tudo o que eu fiz. Eu falei: “Gente, eu fiz muita coisa”.*

[...] *Muita coisa aconteceu. E eu... não tinha parado pra pensar nisso. No tanto de coisa que eu fiz que... realmente me ajudou. Então... ter essa, essa, essa conversa, ter esse momento pra parar e refletir em tudo, toda a minha trajetória ... foi muito interessante. De, de ver é... o tanto que eu corri atrás. Ou por mim mesma, né...*

*... é toda uma construção pra dar uma aula, pra você ser o que você é hoje que faz a diferença... foi muito interessante fazer toda essa ... é... ver toda essa questão, né? Toda essa evolução. Que... que não é só a questão que a gente fala, de evolução de currículo, de papel, de, de curso em si. Mas toda essa transformação mesmo, pessoal.*

Um lembrar para se colocar em ação, para fortalecer a prática:

[Entrevista P04]. *Rememorar minha trajetória me ajuda no sentido da reflexão sobre a atualização de temas e como é importante estar em constante estudo e acompanhamento da tecnologia e das novas práticas que apoiam e desafiam o professor.*

Retomar o processo de formação é reforçar que ele é contínuo e nos traz para um caminho real e de uma perspectiva de humildade, inclusive em perceber que há sempre mais a ser aprendido. Uma mudança de segmento e você precisa se reconstruir. Às vezes uma mudança de um único aluno para sua sala com demandas específicas e torna o professor a pesquisar, melhorar.

O processo é constante e a reverberação dele no outro e na sociedade pode ser mais notória do que podemos imaginar: A formação que forma. Também pode ser em relação a formação dos colegas:

[Entrevista 01] *Acho que toda experiência que ganhei em sala de aula pode ser transmitida para futuros professores. Aliás, já faço isso com professores assistentes e para os novatos que me procuraram em busca de dicas.*

[Entrevista 02] *Penso que sim. Falando academicamente, minha vivência pode ser estruturada em artigos do tipo relato de experiência, ou então, contribuir para a elaboração de pesquisas, como esta dissertação, que futuramente vai ser lida por um público e possivelmente ajudá-los com algo. Mas para além disto, penso que quando estou com alguém conversando e compartilhando sobre minha experiência profissional, a minha fala pode atingir o interlocutor de uma certa maneira que pode afetá-lo e contribuir para a formação dele.*

Na formação dos alunos:

[Entrevista 05] *É... instigar os alunos, é eu consigo transformar mesmo os alunos. E é uma responsabilidade muito grande porque até, até... quando na faculdade eu lembro que quando eu estava estudando que eu percebi que eu podia simplesmente traumatizar uma criança foi um baque pra mim. Eu falei: “Cara... do mesmo jeito que eu posso transformar uma vida para o bem, eu posso transformar pro mal.*

E até de pessoas do nosso convívio pessoal:

[Entrevista 06] *Agora, pensando assim fora do contexto da escola, fora do contexto dos colegas da escola, não sei dizer ao certo como, mas eu vejo que eu contribuo também. Por exemplo, eu tenho uma amiga psicóloga e a gente adora trocar figurinha. Tem outra que é farmacêutica e tem outra que faz direito, então a gente acaba, não sei bem, complementando, mas compartilhando experiências que são ricas para o nosso desenvolvimento como profissional.*

E transcende os muros da escola. A formação que reverbera:

[Entrevista 02]. *Ser professor é trabalhar conjuntamente com pais, responsáveis e a própria sociedade em si no foco da formação formal de um indivíduo. É uma posição importante, mas que é desprezada dia após dia por diversas pessoas. Não há prestígio social. Não há reconhecimento salarial.... Às vezes sinto como se estivesse nadando contra uma corrente. Mas é isto, acredito que a minha prática pode ser vista de maneira fragmentada por muitos, contudo ela é muito mais, pois trabalho com indivíduos em processo de constituição identitária, social, psicológica e etc.*

São belas histórias de superação, aprendizado e força. Mas, infelizmente, nem sempre os dias são simples, as práticas infalíveis, as turmas tranquilas, os pais acolhedores e respeitosos, ou a coordenação da escola atenta e eficiente.

Ter sua opinião de profissional ignorada e descredibilizada em detrimento de postura de alguns pais ou mesmo a desvalorização do profissional quanto a sua capacidade ou em valores salariais foram citados pelos participantes como desafio a serem enfrentados na carreira:

[Entrevista P01] *O que mais me incomoda é a baixa remuneração e desvalorização do papel do professor por parte de alguns pais e da sociedade. Também fico muito chateada com falta de consideração por parte da gestão escolar quando fazem demandas desnecessárias para atender pedidos de pais desconsiderando a opinião profissional da gente.*

[Entrevista P02] *Desvalorização profissional; Salário; Montanhas e montanhas de demandas e uma pseudo-ideia de que preciso lidar com tudo com tranquilidade e maestria.*

Há a necessidade de constante formação, de estar atualizado em diferentes âmbitos, nuances do que compõe o ser humano, psicologicamente, emocionalmente, socialmente; e tendo em vista este movimento de cuidado com o aluno, cuidado com as famílias, em detrimento do próprio bem-estar. Podemos até considerar melhorias pessoais academicamente falando, mas

quantos de nós se lembra do autocuidado? De impor limites em uma “entrega” maior do que necessária? De 7 participantes, apenas uma relata a atenção que é necessária ao autocuidado:

[Entrevista P04] *Eu acho que assim, o que mais desafia o professor hoje em dia na minha opinião é estar atualizado com tudo que acontece tanto em questão emocional das crianças quanto social, questão política, essas coisas. Tudo isso reflete na escola e o professor tem que saber lidar com tudo isso com muita sabedoria, porque ele está no meio ali e não pode inserir nada fora do... do contexto familiar da criança, e também não pode deixar que isso extrapole demais na sala de aula e tem que ter um jogo de cintura. E eu acho também que a questão da atualização acadêmica é importante para o professor. Não adianta ficar preso ao que estudou a um tempo atrás porque anualmente as coisas vão mudando, atualizando e você tem que estar ali dentro deste contexto. E também cuidar do emocional, porque professor também é gente, então eu acho que é interessante os professores estarem atentos a si e a se cuidar também pra conseguir dar conta de tudo que eu falei anteriormente.*

“O professor também é gente”. Ele tem desafios, incômodos e desconfortos. Também tem que olhar para si, com carinho, cuidado e não se deixar atropelar pelas demandas. Tem que ser capaz de poder parar, pensar sobre sua história e prática e por que não, refletir sobre seus desejos, planos, e também ter esperanças, por que não? E olhando para o futuro, nossas perspectivas e anseios são com relação a nossa prática, a nossa profissão e a formação continuada e Almejando a ampliação desta educação bilíngue e seu alcance às esferas mais desfavorecidas da sociedade.

[Narrativa P01] *Minha perspectiva de futuro é que o ensino bilíngue se torne mais acessível, pois, por enquanto, basicamente somente escolas particulares têm ofertado essa modalidade de ensino, então ainda é uma educação de elite.*

[Narrativa P02] *Dentro da minha área de atuação anseio por uma educação democrática e horizontal que permita o desenvolvimento pessoal e holístico dos meus alunos. Isso ganha uma certa complexidade quando penso que trabalho alfabetizando através da língua inglesa, e com isso, ajudo na co-construção da cidadania global de meus alunos.*

Creio que esperançoso é o perfil de todo e qualquer professor, mesmo aqueles que pensam em sair da sala de aula, não por desacreditar da educação, mas por acreditar que podem continuar atuando em outras áreas, de outras formas.

De fato, é um anseio real de um dia desgostar da profissão e mais de um participante relatou isso.

[Narrativa P03] *Da minha prática eu tenho muito medo de algum dia chegar a ponto de não conseguir dar aula por questões comportamentais. De não conseguir atingir o cognitivo das crianças porque o controle comportamental está muito acima, então esse é meu receio. Eu tenho receio também, chegar um momento que eu não gosto mais de*

*ensinar, de lecionar, porque tem muitos outros fatores que atrapalham (...) Como: os pais, como a coordenação, a escola...*

Mas, ao mesmo tempo, há perspectivas cheias de vontade de se reinventar:

[Entrevista P06] *Eu estou em um momento de reflexão sobre a minha profissão e o meu futuro dentro da minha área de atuação atual. Gosto de trabalhar em escola, mas vislumbro não atuar mais em sala de aula. Voltei a cursar administração e penso em talvez seguir carreira nessa área nos próximos 5 anos.*

E outros vão sem medo mesmo:

[Narrativa P05] *Uma das minhas características é que não tenho medos dentro da minha área de atuação, vivo o hoje e agora, não fico planejando o futuro com muitos detalhes. Minhas perspectivas são de crescimento na minha área, me especializar mais no que gosto para ter sempre maior confiança no que faço. Quero buscar mais informações e aprendizados por prazer, por curiosidade.*

E diante de tantas narrativas intensas, tantas histórias potentes, como finalizar? Como se despedir deste processo? Como abrir mão de diversos outros tópicos levantados?

Contemplando nossa trajetória, com gratidão e orgulho, além de nos atentarmos para a nova realidade e suas demandas e também nos posicionando como professores pesquisadores.

Por que não?

[Narrativa P01] *Como professora bilíngue, me sinto privilegiada de desde o início da minha carreira profissional ter ingressado e me encontrado nessa modalidade de ensino. É completamente diferente da experiência escolar que eu tive, e sinto orgulho da minha trajetória, dos desafios vencidos e de cada final de ano letivo finalizado com sucesso.*

[Narrativa P03]. *Eu valorizo muito a função de professora e ainda mais a função de professora bilíngue. Acredito que estamos em uma nova realidade e que o pedagogo precisa estar continuamente buscando se atualizar e dinamizar seu planejamento de aula. Gosto de rever minha história e de reconhecer que hoje, sou um ser humano melhor porque aprendo todos os dias com meus alunos.*

[Narrativa P04]. *Acredito que minha trajetória acadêmica está sendo de conquistas, sabendo que cabe ao professor ser pesquisador e estar sempre se atualizando quanto a seus métodos e atualidades que acontecem ao seu redor. É importante pensar que nossos alunos merecem nosso melhor e cabe a nós também a investigação e a busca por conhecimento para aprimorarmos nossa prática.*

Diversos perfis, uma única profissão. Distintas trajetórias, letras ou pedagogia, uma identidade: o professor bilíngue. Não é professor de inglês, é aquele que ensina em inglês. É, infelizmente, por consenso, o desvalorizado. É constantemente atualizado, é o destemido, é o cuidadoso. É aquele que esquece de si em detrimento dos demais. É a tentativa de perfil traçado, nas considerações finais.

Quem nunca escutou de tudo sobre ser professor, de vocacionado a insano? Nós mesmo, enquanto professores, temos estes momentos de nos questionar sobre a carreira, a depender do desafio enfrentado. Assim, concluindo como iniciado em cada subcapítulo da parte central de minha pesquisa, a análise, com uma frase advinda do filme da Alice no país das Maravilhas, sorrio ao pensar na correria do dia a dia, nas constantes novidades e histórias que conto ao chegar em casa, que presencio junto com os colegas, ou ao ouvir relatos de amigos antigos ou novos de profissão. Quando Alice questiona ao Chapeleiro se ele a acha louca e ele responde: “Louca, louquinha! Mas vou te contar um segredo: As melhores pessoas são.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a descrever, audaciosamente, o perfil do profissional alfabetizador bilíngue atuante em uma escola bilíngue do Distrito Federal e investigar seus maiores desafios em sua trajetória por meio de narrativas autobiográficas e assim apontar eventuais caminhos para uma melhor formação desse profissional.

Variadas questões foram levantadas ao longo da construção e estudo do texto narrativo de cada participante. Contudo, para conduzirmos com mais precisão, voltemos a princípio à questão principal da pesquisa, iniciando pela origem deste percurso do professor bilíngue:

É comum pensarmos no curso de graduação como a origem desta formação, mas, curiosamente, alguns participantes rememoram experiências anteriores que geralmente são desconsideradas como processo de formação e que validaram suas escolhas para tal carreira.

E indo além, dentro do percurso, existiu sua própria produção de saberes e quais seriam os novos conhecimentos que estes professores conseguiram produzir em relação aos saberes precisamente adquiridos e que hoje são constantemente resgatados em sua prática em sala de aula? As suas memórias anteriores à docência, inconscientemente, podem afetar sua prática hoje, tanto para o bem quanto para o mal. Sua própria lembrança de quando era aluno e como via seu professor influencia inclusive na criação de laços com seus alunos. Se alguém teve um professor mais rígido, mas ao mesmo tempo inspirador, pode pensar em seguir o mesmo comportamento, ou fazer diferente na tentativa de ter uma postura mais acolhedora para seus alunos.

Provenientes do curso de pedagogia ou letras, e alguns posteriormente com dupla graduação, os percursos se unem em uma identificação única: O professor alfabetizador bilíngue. Observei que há a clareza por parte dos participantes de seu cargo, mas que por vezes precisa ser elucidado e mesmo estendido à sociedade de forma mais ampla, quanto à própria identidade do professor bilíngue, que *“dá aulas em inglês, e não de inglês.”*

E ao nos preocuparmos com a necessidade em definir os conceitos referentes ao bilinguismo, a educação bilíngue e mesmo a alfabetização, letramento e biletamento, foi reforçado dentro das narrativas e entrevistas não somente o caráter de essencialidade de retomar e aprofundar estes conceitos focados na perspectiva de educação Bilíngue, que vem sendo construída a olhos vistos e por nós mesmos; mas como também a importância de um resgate de assuntos estudados, ou mesclando conteúdos das formações de cada participante, mas em especial, atentando-se, ou mesmo reforçando o próprio posicionamento em questões legislativas. É primordial ter o entendimento da própria posição do professor bilíngue dentro da

lei, do que as novas diretrizes esperam tanto da educação bilíngue, quanto deste professor e de sua formação.

E ao fomentar o debate sobre sua própria formação, alguns participantes escolheram a pedagogia como cerne da educação bilíngue, mesmo ela tendo suas dificuldades reais inclusive em alfabetizar na língua materna em nosso país, quiçá na língua inglesa. Outros não a veem como responsável pelo professor alfabetizador bilíngue, por ela não abranger a questão bilíngue. E há os que creem que não seria o curso de letras por não ter disciplinas que visam melhor gerenciamento de turmas de Educação Infantil e suas disciplinas específicas como matemática e ciências.

A meu ver, prego o consenso e tenho certeza de que a formação acadêmica abrangente para o contexto do ensino bilíngue precisa incorporar elementos tanto do curso de Pedagogia quanto do curso de Letras, talvez com ofertas de disciplinas que conversam dentro das duas áreas. aguardo com grande interesse como novos currículos de cada curso serão e/ou já estão sendo construídos para cumprir as diretrizes quando as mesmas forem homologadas e possuo o grande desejo por contribuir com o processo de alguma forma.

A escola pesquisada atende aos requisitos legais quanto o aprimoramento dos professores e acaba de concluir seu processo de qualificação como escola Internacional portadora de certificação do IB, o *International Baccalaurate*, mas percebe-se pelas narrativas dos participantes que o movimento em prol da alfabetização bilíngue especificamente, é feito em grande parte através de pesquisas dos próprios professores em busca de melhorias em suas práticas.

Inclusive, nota-se a discrepância de nomeação dentro dos conceitos relacionados ao método de alfabetização: alguns participantes chamando de método fônico, outros de método fonético querendo dizer a mesma coisa, o que de fato é. Constata-se, ao mesmo tempo, relatos de insegurança quanto à real aplicabilidade dos mesmos e o posicionamento quanto ao uso da língua materna ou não. É perceptível que, por mais possível que seja a alfabetização em inglês, sem fazer uso da língua materna, a mesma tem forte valor e uso dentro do processo. Não somente em momentos de acolhimento dos alunos, mas como de transferência mesmo, em que crianças fazem uso dos valores sonoros do Português nas suas tentativas de leitura e construção de escrita em Inglês e vice-versa.

E aqui se apresenta uma das minhas primeiras inquietudes que me trouxeram até esta pesquisa e segue me enveredando na busca de como melhor favorecer a lapidação desta leitura, escrita e aquisição da linguagem como um todo, de forma mais eficiente para meu aluno se desprender com maior facilidade dos valores sonoros da língua materna tanto para leitura

quanto para escrita. Por isso sou tão apegada a necessidade de o Pedagogo Bilíngue ter noções de fonética do inglês para melhor trabalhar os valores sonoros e melhor instruir seus alunos no processo de alfabetização em inglês. Uma brecha gigante dentro da minha própria formação que ainda hoje vem tentando ser preenchida.

E este foi um dos problemas que esta pesquisa se propôs a discutir, ao olhar mais de perto para esta formação, as lacunas por elas apresentadas em cada curso, dentro das perspectivas destes professores participantes. Para a pedagogia, faltam nuances da língua inglesa. Por vezes a pronúncia correta, o vocabulário adequado do inglês, a fonética, a fonologia. Para as letras, falta a psicologia da educação, a didática para Ensino Infantil, o ensino de matemática e ciências para início de escolarização, assim como de geografia e histórias, além de técnicas específicas de alfabetização.

E como aprimorar essa formação? É evidente o interesse maior por parte do curso de letras em disponibilizar especializações para Educação Bilíngue. Dessa forma, o pedagogo que precisaria de disciplinas específicas do curso de letras não é contemplado, uma vez que muitos cursos de especialização vão se voltar para disciplinas já estudadas na Pedagogia, como psicologia da educação, fundamentos da aprendizagem ou um aprofundamento maior em didática, fazendo como que boa parte do curso de especialização em educação bilíngue tenha como alvo o professor formado em letras. Tem-se, no entanto, ciência de cursos com disciplinas específicas sobre o bilinguismo e biletamento, que auxiliaria sobremaneira na formação do Pedagogo, todavia, com maioria de integrantes do curso de letras. Eu, inclusive, sou uma das poucas pedagogas de formação a participar de alguns.

Desconheço o motivo real para pouca movimentação do curso de pedagogia em formações posteriores quanto o assunto é Educação Bilíngue. Razão inclusive de eu mesma direcionar minha complementação academia voltada para o curso de letras, buscando o mestrado na área de linguística aplicada, onde inclusive fui muito bem acolhida e descobri um novo universo capaz de nomear tudo o que eu já fazia na prática sem ao menos saber o porquê fazia. E novamente me encontro nesta encruzilhada ao pensar na minha sequência de estudos, de onde buscar trilhar o doutorado, se dentro de letras ou da educação. Possivelmente, tendo em vista minha necessidade de explorar mais o campo de estudo da linguística, é quase certo de que dela eu não me separe tão cedo, pois me deu muitas respostas e me encaminhou para novas descobertas e linhas de estudo que abrangem a alfabetização bilíngue, mesmo sendo alfabetização em si, um conteúdo tão ligado à pedagogia.

O trabalho com narrativas é deveras enriquecedor, ainda mais quando complementado por entrevistas que se originaram de desdobramentos de assuntos abordados. Ao longo dos

estudos e da redação da presente dissertação, houve outros levantamentos de tópicos que identifiquei. Contudo, infelizmente, não consegui cobrir, por ainda estar em processo de discussão ou implementação; como o novo currículo de pedagogia ou letras que as diretrizes exigem para o professor bilíngue a partir de 2022, que me faz indagar se haveria uma mescla de disciplinas entre os dois cursos, ou oferecimentos direcionados de disciplinas optativas ou específicas sobre bilinguismo e educação bilíngue. Soma-se a este questionamento a indagação de quando ocorrerá a homologação das Diretrizes por si só e quando haveríamos de ver os resultados desta nova formação de professores.

Ainda carrego muitas inquietações relacionadas à expansão deste modelo de educação bilíngue para além dos muros das escolas particulares, para se tornar possível amplo alcance em especial no DF, principalmente por saber da existência de escolas bilíngues públicas em outros estados do Brasil.

E por fim, me aflige e ao mesmo tempo, me motiva a pensar em como posso ajudar. Como posso contribuir fazendo uso da minha experiência de anos como professora alfabetizadora bilíngue na formação de novos professores ou mesmo contribuindo para a ampliação de conhecimento de colegas que já atuam na área através de estudos específicos e produção nacional sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALHOJAILAN, Mohammed Ibrahim. Thematic analysis: a critical review of its process and evaluation. **West East Journal of Social Sciences**, King Saud University, Saudi Arabia, v. 1, n. 1, dec. 2012. Disponível em: [https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta\\_thematic\\_analysis\\_dr\\_mohammed\\_alhojailan.pdf](https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta_thematic_analysis_dr_mohammed_alhojailan.pdf). Acesso em: 28 maio 2023.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis: Vozes, 2023.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/198783>. Acesso em: 28 maio 2023.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, maio-ago., 2013. p. 375-387. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464446661>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/6661>. Acesso em: 28 maio 2023.

BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 7. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Brackwell, 1994.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 31, n. 4, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22221>. Acesso em: 28 maio 2023.

BESEMERES, Mary; WIERZBICKA, Anna (ed.). **Translating lives: living with two languages and cultures**. St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press, 2007.

BLEVINS, Wiley. **A fresh look at phonics, grades K-2: common causes of failure and 7 ingredients for success**. California: Corwin, 2017.

BOHN, Hilário Inácio. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *In*: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira;

BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 11-23.

BORTOLINI, Letícia Soares. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16908>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF, 9 jul. 2020.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, jul. 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology). Acesso em: 28 maio 2023.

CAROLINO, Thaís Araújo; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **Ser professor(a) na Educação Infantil Bilíngue**. Belo Horizonte: Dialética, 2021. *E-book*.

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento na educação eletiva**: aquisição do português e inglês em contexto escolar. Curitiba: Appris, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1766/1329>. Acesso em: 28 maio 2023.

CUMMINS, James. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research**, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543049002222>. Acesso em: 28 maio 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia**: problemas e práticas, n.9. mar. 1997. p. 171-177. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1239>. Acesso em: 28 maio 2023.

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

GIBBS, Graham. **Análise de dados Qualitativos**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009.

GROSJEAN, François. **A journey in languages and cultures**: the life of a bicultural bilingual. Oxford: Oxford University Press, 2019.

HAKUTA, Kenji. **Mirror of Language: the debate on bilingualism**. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1986.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, Nancy H. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. **Teachers College Record**, v. 92, n. 2., p. 212-229, winter 1990. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819009200202>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146819009200202>. Acesso em: 28 maio 2023.

HORNBERGER, Nancy H. Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. **Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, nov. 2005. p. 605-612. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00331.x>. Disponível em: [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1362&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1362&context=gse_pubs). Acesso em: 28 maio 2023.

JAEGER, Eliana Vogel. Letramento: perspectivas e implicações para a educação. **Dialogia**, Santa Catarina, v. 2, p. 33-40, out. 2003. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.v2i0.840>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/840/720>. Acesso em: 28 maio 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KABUTO, Bobbie. **Becoming biliterate: identity, ideology and learning to read and write in two languages**. New York: Routledge, 2011.

KARNAKOV, Peter K. Bilingualism in children: classifications, questions and problems. Bilinguals and bilingual interpreters. **Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria**, n. 3, p. 155-192, 2001. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/9426>. Acesso em: 28 maio 2023.

KING, Nigel; BROOKS, Joanna. Thematic analysis in organisational research. In: CASSEL, Catherine; CUNLIFFE, Ann L.; GRANDY, Gina (ed.). **The SAGE handbook of qualitative business and management research methods**. Sage Publications: UK, 2018.

KLEIMAN, Angela B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Kleiman2003.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle, WA: University of Washington Press, 1997.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Memória e saberes de alfabetizadoras**: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2004.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf). Acesso em: 28 maio 2023.

LORANDI, Aline. Consciência linguística e alfabetização. *In*: SCHERER, Ana Paula Rigatti; WOLFF, Clarice Lehnen (org.). **Consciência linguística na escola**: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores. Curitiba: Appris, 2020. p. 41-59.

MAYER, Luana Francine; KOERNER, Rosana Mara; PESCE, Marly Krüger de. Práticas pedagógicas e formação de professores para o contexto bilíngue: uma relação inequívoca. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 274-294, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-4953>. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4953>. Acesso em: 29 maio 2023.

MEGALE, Antonieta. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: [http://revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 29 maio 2023.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9–24, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>. Acesso em: 29 maio 2023.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653>. Acesso em: 29 maio 2023.

MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 29 maio 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

MOURA, Cybelle Ribeiro de. **Formar-se para formar**: a docência na educação bi/plurilingue de escolha na perspectiva de uma coordenadora pedagógica. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45166>. Acesso em: 29 maio 2023.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. **Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa**. *Psicologia em estudo*, v. 24, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.43536>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

PIRES, Simone Silva. Ensino de inglês na educação infantil. *In*: SARMENTO, Simone; MULLER, Vera (org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre, APIRS, 2004. p. 19- 42.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 29 maio 2023.

REES, Dylis Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003>. Acesso em: 29 maio 2023.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 29 maio 2023.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *In*: **II Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766>. Acesso em: 29 maio 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 143-160, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Cross-cultural approaches to literacy. *In*: VERHOEVEN, Ludo (ed.). **Functional literacy: theoretical issues and educational implications**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 95-112.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Routledge, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITONE, Renzo. **Psicolinguística aplicada**: introdução psicológica à didática das línguas. São Paulo: Summus, 1983.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 29 maio 2023.

VAISMORADI, Mojtaba; TURUNEN, Hannele; BONDAS, Terese. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. **Nursing & health sciences**, v. 15, n. 3, p. 398-405, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/nhs.12048>. Acesso em: 29 maio 2023.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - ROTEIRO DA AUTOBIOGRAFIA/PERCURSO TEXTUAL SUGERIDO

Primeiro contato com Inglês

Primeiro contato com processo de Alfabetização na língua materna

Primeiro contato com processo de Alfabetização na 2ª língua.

os caminhos que os levaram a primeira graduação

Como/porque você decidiu estudar pedagogia/letras

Você sentiu a necessidade para uma segunda graduação ou especialização. Por quê? O quanto de outro curso foi necessário/importante para você para sua atuação como professor bilíngue.

qual o método que utiliza para alfabetizar

conseguiria alfabetizar em segunda língua sem:

-O método que utiliza

-Sem a língua materna

Quais desafios e deficiências encontrou durante o processo de formação?

Caso tenha feito especialização, qual a maior lacuna que o levou a fazê-lo para preencher?

Como você se atualiza?

Teve que correr para se atualizar por conta da mudança da lei?

A escola onde trabalha facilitou o acesso a esta atualização necessária?

Quais são suas perspectivas e anseios dentro de sua área de atuação?

Como você definiria sua trajetória?

Como você concebe a língua, o bilinguismo, a alfabetização e o letramento?

**APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO.**

**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO**

Na qualidade de Diretora da Escola Canadense de Brasília, autorizo a professora Ana Luiza de Paula Andrade, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - PGLA da Universidade de Brasília - UnB a coletar dados e informações para a sua pesquisa nessa instituição.

Brasília 24 de abril de 2023.

---

Amanda Pagano Junqueira Payne  
Diretora Pedagógica.

## APÊNDICE C - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.

### 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 identificar quais foram os processos de formação acadêmica de professores alfabetizadores bilíngues em uma rede de escolas.

Declaro que 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 a pesquisadora 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 da pesquisadora no caso de dúvidas.

Pesquisadora: Ana Luiza de Paula Andrade

Telefone: (61) 984610508

E-mail: [analu.alpha@gmail.com](mailto:analu.alpha@gmail.com)

Orientador: Dr. Fidel Armando Cañas Chávez

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

Brasília, 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa.

## ANEXOS

### ANEXO A - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 01

#### **Participante 01**

Meu nome é SMC, sou professora em uma escola bilíngue de Brasília e leciono em Inglês no Ensino Fundamental I. Meu primeiro contato com a língua inglesa foi quando criança por meio de músicas e filmes. Eu me sentia muito atraída pelos filmes da Disney, por Harry Potter e por bandas internacionais de rock e pop, então eu tinha muita vontade de compreender o que eu consumia em Inglês e, embora nenhum dos meus familiares falassem Inglês, eu me esforçava para aprender sozinha com ajuda de dicionários Português-Inglês, perguntando para alguns conhecidos que sabiam a língua. Aos 9 anos comecei a estudar Inglês em um CIL (Centro Interescolar de Línguas) no turno contrário da escola, eu sempre estudei em escolas públicas e fiquei muito feliz com a oportunidade, pois sabia que meus pais não tinham condições financeiras para me matricular em um curso particular. Estudei lá até finalizar o Ensino Médio e ainda cheguei a estudar três semestres de Japonês.

Quando finalizei o Ensino Médio tive dificuldade em escolher um curso superior, mas sabia que faria algo na área de humanas e tinha em mente que o Inglês era uma das minhas habilidades mais fortes. Naturalmente, Letras era o curso que melhor se encaixava nesses requisitos e foi o primeiro curso superior que fiz. Enquanto cursei Letras (Licenciatura em Inglês e Português), estagiei em escola regular como professora de Inglês, contudo, depois que me formei passei a trabalhar como professora assistente em uma escola bilíngue e lá me encantei com o fato de ensinar o mesmo que uma escola regular só que em Inglês. Além disso, a empresa forneceu muitos momentos de capacitação com estratégias e metodologias canadenses, visto que o Canadá é um país referência no bilinguismo. Essa experiência como professora assistente em escola bilíngue me impulsionou a fazer a complementação pedagógica para que eu fosse apta a assumir turma como professora regente. Em um ano finalizei a segunda graduação e, no mesmo mês que recebi o diploma, consegui a promoção!

Não tive experiência prática com o processo de alfabetização em Português, somente o aprendizado teórico que adquiri na matéria de aquisição da linguagem do curso de Letras e nas matérias referentes à alfabetização no curso de Pedagogia. Já fui professora na educação infantil, trabalhando com crianças de quatro anos no período em que estão na pré-alfabetização. Lá foi uma experiência tranquila, a pré-alfabetização em Inglês tem muitas similaridades com

a pré-alfabetização em Português. Trabalho de reconhecimento dos grafemas, associação de letras maiúsculas e minúsculas, escrita do próprio nome, etc. Entretanto, quando me propuseram trabalhar com o primeiro ano do Ensino Fundamental I percebi que nenhum dos cursos que fiz me preparou para esse desafio.

No bilinguismo, além de ensinar habilidades e conteúdos, o aluno também aprende duas línguas simultaneamente, por meio de exposição e prática no ambiente escolar onde duas línguas são utilizadas. O ensino bilíngue abrange a alfabetização, processo de aprendizado e domínio da escrita e leitura de um sistema alfabético na língua materna e na língua em aquisição. E abrange o letramento, que se refere à capacidade de usar a leitura e a escrita para atingir objetivos sociais, culturais e políticos. Isso inclui habilidades como compreensão de textos, interpretação de informações, produção de textos e reflexão crítica sobre a linguagem e o conhecimento.

A empresa em que eu trabalho já sabendo dessas demandas sempre oferece workshops com profissionais com experiência para formação da equipe. Utilizamos o método fonético na leitura e escrita no processo de alfabetização, bem como também utilizamos a prática de leitura e escrita de "sight words". Realizamos muitas leituras na língua em aquisição e falamos sempre em Inglês para proporcionar um ambiente imersivo em que o aluno se sinta à vontade de se expressar na segunda língua.

Além disso, eu também busquei me aperfeiçoar por conta própria através da internet, muitos professores estrangeiros compartilham em redes sociais práticas e recursos que utilizam com seus alunos nativos da língua inglesa. Então, tive o cuidado de entender o processo de alfabetização de alunos nativos, para depois adaptar para alunos brasileiros, uma vez que não é possível ignorar que eles já possuem muita bagagem linguística e gramatical da própria língua materna. Em se tratando de ensino bilíngue, senti a necessidade de uma instrução melhor voltada para isso que nem o curso de Letras e nem o de Pedagogia forneceram. Com a lei que mudou as diretrizes sobre as escolas bilíngues, a empresa em que eu trabalho forneceu curso de formação complementar em educação bilíngue para todos os professores.

Como professora bilíngue, me sinto privilegiada de desde o início da minha carreira profissional ter ingressado e me encontrado nessa modalidade de ensino. É completamente diferente da experiência escolar que eu tive, e sinto orgulho da minha trajetória, dos desafios vencidos e de cada final de ano letivo finalizado com sucesso. Acho que o ensino bilíngue proporciona uma experiência positiva e única para o aluno, definitivamente muda a vida e dá a chance de ter um futuro com possibilidades Brasil a fora. Minha perspectiva de futuro é que o ensino bilíngue se

torne mais acessível, pois, por enquanto, basicamente somente escolas particulares têm ofertado essa modalidade de ensino, então ainda é uma educação de elite.

## ANEXO B - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 02

### Participante 02

O meu primeiro contato com o inglês de maneira mais imersiva aconteceu quando eu estava na 2ª série do Ensino Fundamental. Eu tinha uma professora maravilhosa que sempre gostava de trazer novidades e novos recursos para sala de aula e, um dia ela acabou cantando e tocando em seu violão uma música em inglês com a temática de boas-vindas. Lembro que eu amei aquilo e até um dia desses eu sabia cantarolar a música que ela nos apresentou.

O meu processo de alfabetização na língua materna aconteceu dentro de um espaço de educação formal. Não consigo recordar o nome do espaço, mas este poderia ser comparado com um tipo de creche. Lá foram apresentadas para mim algumas letras e depois eu prossegui para uma escola de ensino fundamental convencional onde pude ter contato com a alfabetização de forma efetiva. Quanto à alfabetização na segunda língua, esta se deu no CILB (Centro Interescolar de Línguas de Brasília). Naquele tempo, a matrícula no CILB era obrigatória para os alunos que frequentavam o Ensino Fundamental 2 na rede pública de ensino e acontecia no contraturno. Frequentei o CILB por 7 anos e saí com um certificado de inglês avançado.

Desde muito pequeno eu sempre gostei de estar em contato com a docência. Na terceira e quarta séries do ensino fundamental eu participei de um projeto da minha escola onde pude ajudar a minha professora a oferecer aulas de reforço para os meus colegas que apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem. Esta experiência foi crucial para a minha jornada até a graduação, pois despertou em mim um desejo de poder mediar e ajudar pessoas a co-construírem novos conhecimentos, assim como, ter perspectivas novas de vida. Diante disso, decidi estudar pedagogia justamente pelo cunho social intrínseco à docência. Para mim, educar tem um poder transformador em diversas esferas.

Acredito que somente a graduação não é suficiente para se ter uma boa prática docente, e por isso, penso que uma educação/profissionalização continuada é primordial para atender as demandas que surgem todos os dias. Com isso, acabei fazendo duas pós-graduações e no momento estou vinculado a um programa de mestrado.

No meu contexto atual, o método que utilizo para alfabetizar é o fônico. Creio que seria muito difícil alfabetizar sem o método que utilizo por conta das ferramentas escassas as quais me deparo cotidianamente. Alfabetizar em inglês com o auxílio da língua materna é um fator indissociável ao meu ver.

Por conta da lei, a escola em que trabalho promoveu um curso que supriu as demandas exigidas pelo aparato legal e não foi necessário eu procurar sanar esta demanda fora dos muros da instituição.

## ANEXO C - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 03

### **Participante 03**

Meu nome é JM e tenho 28 anos. Sou formada em Pedagogia pela faculdade Estácio e posteriormente fiz Letras - Inglês/Português na faculdade Cruzeiro do Sul.

Meu primeiro contato com Inglês foi no Ensino Fundamental por conta de um projeto no qual os alunos da rede pública tinham direito a uma vaga em uma das unidades do Centro de Interescolar de Língua (CIL). Eu fiz 7 anos de inglês e consegui finalizar o curso quando estava no Ensino Médio.

Comecei a estagiar na escola MB em 2013 e trabalhei na Educação Infantil por um longo tempo. Em 2016 eu comecei a trabalhar no segmento do Kindergarten e nesse período, tive meu primeiro contato com a Alfabetização em português e inglês. As crianças iniciaram uma pré-alfabetização, mas foi um processo bem tranquilo e não muito exigente. Muitos alunos saíram lendo em português e reconhecendo muitos vocabulários em inglês.

Sempre quis fazer Letras ou outra formação na área de educação, mas queria dar aulas para alunos mais velhos. Quando finalizei o ensino médio, após 6 meses, me candidatei para uma bolsa de estudos e consegui para o curso de Pedagogia. Minha intenção era mudar de curso o mais rápido possível, mas me apaixonei pela área e percebi que gostava de trabalhar com crianças. Ao entrar em uma escola bilíngue, permaneci com a vontade de fazer Letras - Inglês e vi que seria um complemento para o trabalho que eu já realizava. Nesse momento, percebi que me identifiquei com a profissão “professora bilíngue” e não com “professora de inglês”. Eu notei que gostava de ensinar em inglês e não de ensinar inglês. Mas ao fazer o curso de Letras, também entendi a importância de ter as duas formações e o quanto consegui ampliar minha visão dentro da área educacional.

Eu senti e ainda sinto a necessidade de um estudo constante. Acredito que o curso de Pedagogia me deu uma boa base e o curso de Letras complementou minha formação, auxiliando no aperfeiçoamento da minha prática pedagógica. Porém, acredito que o professor é um profissional que aprende enquanto ensina e encontra diversos obstáculos ao longo do exercício de sua função, sendo fundamental uma educação continuada.

Atualmente eu trabalho na Educação Infantil e não chegamos a iniciar a alfabetização. Apesar disso, trabalhamos o método fônico ao introduzir o som das letras em inglês. Eu gosto muito desse método e percebo que as crianças reconhecem os sons com facilidade, relacionando os sons que já conhecem e identificar sonoridades semelhantes. Logo, essa associação e reconhecimento não seria possível sem a língua materna.

No meu processo de formação eu estudei muito a teoria, mas percebi que a prática era diferente e tive muitos desafios ao construir minha prática pedagógica. Eu percebo que nenhuma instituição vai te preparar para entrar em sala de aula e conviver com as particularidades dos alunos e a gestão escolar. A melhor maneira de aprender a ser pedagogo é viver em sala de aula, é reconhecer que o aluno é o foco e que esse aluno carrega uma bagagem totalmente única.

Eu me atualizo todos os anos, tentando acompanhar notícias, novidades e fazendo uma auto avaliação. Eu procuro avaliar minha prática pedagógica e verificar o que posso fazer diferente para obter diferentes resultados. Tivemos uma mudança de lei e tive que fazer um curso para me manter atualizada. A escola na qual eu trabalho ofereceu o curso e todas as informações necessárias para que continuássemos como “professores bilíngues”.

Eu valorizo muito a função de professora e ainda mais a função de professora bilíngue. Acredito que estamos em uma nova realidade e que o pedagogo precisa estar continuamente buscando se atualizar e dinamizar seu planejamento de aula. Gosto de rever minha história e de reconhecer que hoje, sou um ser humano melhor porque aprendo todos os dias com meus alunos.

Eu vejo a língua como um recurso global, uma comunicação que ultrapassa o ler e escrever. A língua tem história e muita cultura. Aprender uma língua é ser inserido em uma sociedade que tem sua particularidade e singularidade. Eu vejo o bilinguismo como uma possibilidade de integração mundial. Quando você aprende uma segunda língua, você compreende que sua comunicação pode envolver muitas pessoas e uma cultura que pode ser totalmente diferente da sua. E a alfabetização e o letramento permitem a construção de um conhecimento significativo, no qual você poderá aprender a viver uma língua e não somente reconhecê-la.

## ANEXO D - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 04

### Participante 04

Meu nome é DLS, natural de Guarapuava, Paraná. Tenho 30 anos e estudei em uma escola na minha cidade natal que tinha o estudo do Inglês como parte do currículo desde a 1ª série, conforme a nomenclatura da época. Nessa época eu já sabia ler e escrever, pois havia aprendido no jardim 2, durante uma leitura em grupo em um momento em família.

Me lembro que a professora de inglês sempre trazia cd's e o aparelho para ouvirmos em sala juntamente com um fantoche de um ursinho chamado “Benny” e cantávamos juntos uma música que repetia “wash your face, Benny”. Posteriormente, ao mudarmos para Brasília, comecei a fazer aulas de Inglês em um centro de educação pequeno na cidade de Sobradinho. Confesso que na época não me sentia muito à vontade com o idioma e acabei por desistir de continuar aprendendo. Alguns anos, quando estava no 2º ano do Ensino Médio, tivemos oportunidade financeira na família, juntamente com a companhia de uma amiga para mais motivação e retornei aos meus estudos de Inglês. Nessa época gostava de escutar músicas internacionais e para entendê-las melhor utilizava um dicionário para auxiliar na tradução. Mais engajada, e com mais maturidade, me empenhei mais nos estudos e decidi que precisava me formar em um cursinho do idioma.

Entre na faculdade assim que me formei no Ensino Médio pelo PAS, nesse período continuei fazendo cursinho de Inglês 2 vezes por semana. Escolhi a graduação de Pedagogia porque desde criança decidi que seria professora. Tinha um quadro de giz para simular minhas aulas com bonecas e pelúcias. Fui muito feliz durante meu Ensino Infantil e atribuo boa parte da minha escolha a esse momento da minha vida. À medida que fui crescendo, fui me interessando por psicologia do desenvolvimento e neurociência da aprendizagem, o que colaborou para meu interesse nessa graduação.

Durante o quarto período da graduação, tranquei a faculdade pois recebi uma proposta de minha prima de ir morar por 6 meses nos EUA para aprimorar o idioma e conhecer novos ambientes e expandir meu círculo de amizades. Morei por 6 meses em uma casa de família americana onde os ajudava com os afazeres diários e destrava a oralidade no idioma, pois apesar de fazer o cursinho, saber algumas regras e compreender bem, não conseguia me expressar bem e de forma fluida. Em meu retorno ao Brasil, recebi a proposta de trabalhar em uma escola bilíngue onde fui assistente no primeiro ano do ensino fundamental, que me despertou para o processo de alfabetização bilíngue, e com tal acontecia. Por esse motivo escolhi esse tema para

meu trabalho de conclusão de curso que teve como título “Processo de alfabetização em contexto bilíngue”.

Uma vez formada, senti necessidade de realizar pós graduação em Psicopedagogia e Neuroaprendizagem e um Curso de extensão em Educação Bilíngue por conta da mudança da lei, fornecido pela escola. O método utilizado para alfabetizar em contexto bilíngue é o fonético, o qual necessita da primeira língua como base para construção da associação de fonemas e grafemas da segunda língua.

Durante a formação acadêmica, encontrei desafios na escrita do trabalho de conclusão de curso com relação à material e pesquisas sobre o texto que estava escrevendo “Processo de Alfabetização em contexto bilíngue”, uma vez que não até então, era difícil o acesso a esse conteúdo em livros e pesquisas. Senti a necessidade de buscar informações em livros internacionais para contribuir ao trabalho.

Acredito que minha trajetória acadêmica está sendo de conquistas, sabendo que cabe ao professor ser pesquisador e estar sempre se atualizando quanto à seus métodos e atualidades que acontecem ao seu redor. É importante pensar que nossos alunos merecem nosso melhor e cabe a nós também a investigação e a busca por conhecimento para aprimorarmos nossa prática.

Eu concebo a alfabetização e o letramento como um dos momentos mais importantes da vida acadêmica dos indivíduos, uma vez que um novo mundo está se abrindo com infinitas oportunidades de leitura, escrita e conhecimento. É importante que se tenha uma boa base e que esse momento acontece de forma natural e prazerosa. Com relação ao bilinguismo concebo como algo atualmente necessário e que quando mais cedo as crianças são colocadas em contato com mais de uma língua de maneira imersiva, mais natural acontece esse processo de aquisição da língua. O bilinguismo exige também do educador mais desafios ao ensinar, pois o mesmo é bem mais difícil do que o aprendizado na língua materna. Requer constante estudo e atualização frequente, bem como trazer para sala de aula práticas inovadoras e que prendam a atenção das crianças. Focar também em materiais concretos para que possam ter mais associações de sentidos do corpo humano quando estiverem em um contexto em que outro idioma está sendo falado, pois assim o aprendizado acontece de forma mais significativa.

Revisitando o passado percebo que a professora que me tornei faz parte de uma relação com professores que tive e das escolas que frequentei. Também foi uma conjunção de professoras e suas práticas quando fui assistente das mesmas no período de faculdade. Percebo que a observação, a prática e a investigação por parte do professor é o que contribui para seu bom desempenho além de gostar do que faz.

Rememorar minha trajetória me ajuda no sentido da reflexão sobre a atualização de temas e como é importante estar em constante estudo e acompanhamento da tecnologia e das novas práticas que apoiam e desafiam o professor.

Acredito que minhas vivências como a de morar seis meses em outro país que tem como língua materna o inglês e trabalhar por muitos anos em uma escola bilíngue que me impulsionou no sentido do estudo profundo da língua e aprimoramento de práticas pedagógicas estrangeiras, podem ser transformadas em experiências de formação e construção da professora bilíngue que sou atualmente.

## ANEXO E - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 05

### **Participante 05**

Meu nome é AC, tenho 32 anos, casada e tenho dois filhos: um de três anos e outro de um ano. Sou pedagoga, formada pela Universidade de Brasília, fiz duas pós-graduações sendo uma em Neuroaprendizagem e outra em Psicopedagogia e Neurociências. Além disso, fiz curso de inglês durante a adolescência na Cultura Inglesa, depois de uma pausa de 4 anos, senti necessidade de fazer um intensivão de conversação no curso Brasas. Trabalho desde 2010 em escolas, sendo que fiquei de 2010 a 2014 na Escola Canadense, 2015 a 2017 na British School of Rio de Janeiro e 2018 até hoje na Escola Canadense. No ano de 2016, fiquei 6 meses morando na Irlanda para realizar um intercâmbio, lá estudei sobre psicologia, educação e espanhol. Nesta narrativa, vou contar um pouco da minha trajetória com a língua inglesa, alfabetização, alfabetização bilíngue e como aprendi e lido com esses assuntos.

Não lembro ao certo o meu primeiro contato com a língua inglesa, mas sei que começou por conta dos meus pais. Eles amam músicas de todos os estilos e escutavam várias músicas estrangeiras e clássicos de filmes. Minha família sempre priorizou o aprendizado de uma outra língua por achar importante para a vida profissional, crescimento pessoal, comunicação e independência.

Meus pais fizeram inglês já adultos, sentiram uma certa dificuldade e quiseram colocar os filhos o quanto antes. Meus irmãos começaram o curso e aprenderam a língua inglesa com o objetivo de jogarem videogames sozinhos, além de entender as músicas.

Eu comecei o curso de inglês com 7 anos de idade com o objetivo de entender inglês igual meus irmãos, entender as músicas e saber pedir pipoca na Disney, já que tínhamos uma viagem marcada.

Meu primeiro contato com um país na língua inglesa foi com 7 anos, quando meu pai foi fazer um curso nos EUA e pode levar a família. Lá percebi o quanto foi interessante entender e aprender uma nova língua para se comunicar.

Antes de falar sobre a alfabetização bilíngue, vale ressaltar que o meu primeiro contato com alfabetização foi a minha própria alfabetização, pois lembro bem de realizar algumas atividades, brincar de corrigir tarefas e faz de conta de professoras. Estava tão encantada com esse mundo novo que escrevia diários, brincava de ensinar bonecas e fazer atividades para eu mesma realizar depois. Já na adolescência, participava de grupos da igreja e do colégio que faziam visitas voluntárias em creches/orfanatos. Lá comecei a perceber o quanto era interessante as aulas, o processo de ensino e aprendizagem, essas percepções e os estalos de

aprendizagem que as crianças tinham. A partir daí, gostei tanto do que estava vendo que quis seguir na carreira de ser professora, para estar com as crianças e mostrar esse mundo mágico dos estudos.

Foi então que descobri a pedagogia. Fiz o concurso na UnB, passei e no primeiro semestre já me apaixonei.

Entrei na Universidade de Brasília, mas por ser menor de idade e meus pais estarem de mudança de cidade, acabei transferindo o curso para a Universidade Federal de Juiz de Fora. Lá estudei por dois anos e voltei novamente para a Universidade de Brasília, pelo mesmo motivo anteriormente. Assim que comecei o curso, estava ansiosa para estagiar e conhecer na prática tudo o que aprenderia nos estudos. Nesse período entre entrar na universidade e começar a estagiar, por volta de uns 3 anos, eu não usava o inglês, apenas para lazer. Apesar de gostar bastante da língua inglesa e ter me formado no curso de inglês, nunca imaginei trabalhar com inglês. Imaginava o uso para viagens, estudos, lazer. Só depois percebi o quanto o inglês seria essencial para minha vida.

Comecei a graduação no segundo semestre de 2008 e finalizei no segundo semestre de 2011. As escolas bilíngues estavam ganhando força, pois as mais comuns eram escolas internacionais. Durante a graduação, senti falta de textos bases e de apoio sobre como alfabetizar na segunda língua, sobre o desenvolvimento dos alunos em escolas bilíngues, as vantagens e desvantagens dessas metodologias, entre outras questões envolvendo as escolas bilíngues.

A primeira escola que estagiei durante a universidade foi em Juiz de Fora e era considerada bilíngue na época, mas, na verdade, a escola ofertava aulas de inglês todos os dias e se considerava bilíngue por isso. Em Brasília, entrei como estagiária na Escola Canadense e realmente observei como é realizada a alfabetização na segunda língua. Foi então meu primeiro contato com a alfabetização bilíngue, mas eu estava com alunos de 3 anos de idade. Apesar de ensiná-los apenas em inglês, não tinha muita segurança e certeza de como funcionava o método quando chegava na idade de aprender as letras e fonemas.

Esse assunto de alfabetização bilíngue e escolas bilíngues era “tão novo” que a minha orientadora ficou maravilhada com a minha monografia, pois observei o desenvolvimento da linguagem em crianças de 3 anos e elas apresentaram, dentro de várias questões, code switching e facilidade em mudar de língua dependendo da pessoa presente na conversa. Na época foi difícil achar referências bibliográficas para servir de suporte teórico para a monografia. Eu e minha orientadora buscamos textos em espanhol e outras formas de bilinguismo: português e língua de sinais, português e língua indígena, português e espanhol (cidades fronteiras).

Meu estágio sempre foi em escola bilíngue, então o que aprendia na faculdade para um ensino regular, eu tentava adaptar para a escola bilíngue e aos poucos juntando com o que aprendia da metodologia da escola. Foi uma grande conversa que naturalmente fui realizando devido ao momento em que me encontrava. Senti necessidade em buscar novas fontes para me aperfeiçoar, não só na questão do ensino e aprendizagem, como também na busca de maiores informações sobre alfabetização bilíngue.

Após 2 anos de formada, trabalhando numa escola bilíngue, me mudei para o Rio de Janeiro e somente quando eu estive no Rio de Janeiro que eu me senti mais confortável em dizer que conhecia a alfabetização bilíngue. No período em que estive lá, trabalhei na British School e todas pessoas começam como assistentes, pois a escola oferta um curso próprio para aprenderem a dar aulas em inglês e com a metodologia deles. Cada trimestre eram ofertadas algumas matérias específicas das disciplinas, como Phonics, maths, ELA, planejamento, classroom management, entre outros. Nesse curso, as professoras aprendem como devem ser as aulas na escola, as metodologias, linguagem e postura. Além do curso, toda semana a professora assistente preparava e aplicava uma aula que era avaliada por um supervisor, que dava feedbacks constantemente. Depois de algumas disciplinas, algumas professoras assistentes eram convidadas a realizar o Teaching Practicing, no qual ficavam um mês dando aulas, sendo observadas e avaliadas por várias pessoas da escola para estarem aptas a assumir uma turma. Eu realizei algumas disciplinas e fiz o Teaching Practicing e confesso que foi uma excelente experiência para minha vida profissional, pois aprendi muito sobre dinâmica de sala, estratégias e melhorei muito as minhas aulas. Essas observações e avaliações ajudaram a enxergar uma melhor alternativa para o ensino, um novo olhar de práticas e nova conduta com os alunos. Nessa escola, trabalhei somente na turma de alfabetização, com alunos entre 6 e 7 anos, então todo meu curso, estratégias, avaliações foram realizadas na turma de alfabetização, então aprendi na prática como alfabetizar em inglês. Vale ressaltar que a escola é internacional e, por esse motivo, o inglês é extremamente usado lá em todos os ambientes e momentos, só escutando a língua portuguesa quando era aula destinada ao ensino do português.

Com a minha vivência e experiência em sala de aula, quis me aprofundar nos estudos e fiz 2 pós graduações, sendo uma em Neuroaprendizagem e outra em Psicopedagogia e Neurociências, por interesse próprio para contribuir na minha docência. Sempre me senti atraída também para o lado de psicologia e por isso quis aprofundar um pouco nessa área. Quanto à área de bilinguismo, fiz duas provas para mestrado na área de linguística, uma na UFRJ e outra na UnB, porém não passei nas etapas finais e, devido ao crescimento da família, acabei não procurando novamente. Procurei fazer mestrado na área de bilinguismo, primeiro devido ao

título e segundo para ter maior apoio teórico nessa área além das vivências e experiências adquiridas. Fiz as especializações porque quis aprender mais, quis melhorar a minha prática e meu olhar em sala de aula, e sempre tive um interesse na área de psicologia e desenvolvimento do cérebro. Procurei fazer mestrado em bilinguismo, aquisição da segunda língua ou algo relacionado para ter um maior conhecimento teórico, aprender mais sobre a função da língua, desenvolvimento da linguagem, outras formas de aprendizagem, enfim, procurei mais para abrir a cabeça ao novo, descobrir outras formas de pensar sobre o assunto. Última vez que procurei fazer o mestrado foi em 2018. Em 2019 engravei e pausei nos estudos, priorizei a família. Fiz uma pós graduação a distância final de 2020 e finalizei em 2021. No momento estou focada na criação dos filhos e trabalho, mas aos poucos já estou conseguindo colocar na rotina momentos de leitura e estudo e, quem sabe mais pra frente, eu volte a procurar especialização na área bilíngue novamente.

Voltando um pouquinho, no ano de 2016, tive a oportunidade de morar fora do Brasil e fui para a Irlanda. Lá, meu marido fez intercâmbio da sua segunda graduação e eu fiz algumas matérias na área de psicologia, educação e espanhol. Foi uma experiência muito marcante, pois além de todo aprendizado de um novo país, pude ver a forma como a língua foi aprendida por outras pessoas, pois tinham diversas pessoas de outros países, além de observar como aprender uma língua estrangeira (espanhol) a partir da segunda língua como base. Me chamou atenção a didática dos professores e a forma que eles abordaram os assuntos para facilitar a compreensão de todos. Nas aulas de espanhol, achei interessante que tinha dias que o professor queria apenas falar espanhol para instigar os alunos a tentarem ao máximo fazer o uso da língua, mas que em alguns pontos ele recorria a língua inglesa para facilitar o processo. Apesar da semelhança da língua espanhola com a língua portuguesa, tinha momentos que o professor falava e eu não conseguia compreender nada. Quando isso ocorria, eu lembrava dos meus alunos me olhando com cara de assustado quando eu só falava em inglês em sala. Nessas aulas, vi o quanto recursos visuais, gestos, músicas e outras didáticas que fui aprendendo na prática são tão importantes para auxiliar os alunos na aprendizagem.

Atualmente trabalho na Escola Canadense, com alfabetização bilíngue e alunos de 5 e 6 anos de idade. A escola utiliza o método fonético, trabalhando as letras e seus sons com os alunos. Particularmente gosto muito do método fonético e do material didático que a escola disponibiliza. Nas duas escolas em que trabalhei alfabetização (The British School - RJ e Escola Canadense de Brasília) utilizamos esse método, então me sinto confortável com essa forma. Não sei se saberia alfabetizar na segunda língua sem esse método e se seria eficaz. Confesso que não cheguei a pesquisar outra alternativa e só conheço o método através de tradução, que

já vi sendo utilizado para alunos os alunos já alfabetizados e mais velhos nos cursos de inglês. Neste curso, vi que utilizam a língua materna como base no processo de ensino.

Quanto ao uso da língua materna na alfabetização, não acredito ser necessário, pois com o método fonético e as formas de ensino, a língua materna não se faz necessária, não é pré-requisito. Consigo alfabetizar sem a língua, pois já tive diversos alunos estrangeiros, que a língua materna não era a mesma da minha, então utilizei o método fonético e vários recursos visuais (flashcards, vídeos, jogos..) para que pudesse ver a evolução dos alunos estrangeiros na segunda língua. Vale ressaltar que alfabetização é um bloco grande, não apenas um ano escolar, desse modo cada criança tem seu tempo para aprender e se desenvolver.

Em minha visão, alfabetização é uma grande transformação na vida da pessoa, é quando a pessoa se apropria da língua, compreende o uso da língua e a utiliza de forma intencional. Aprender as letras, suas junções e sons é uma vertente da alfabetização, que chamo de letramento. Não basta ser apenas letrado, tem que viver a alfabetização. Já o conceito de língua, em minha visão, é a forma de comunicação de um grupo e o bilinguismo é o domínio de várias línguas. Por isso acho incrível o aprendizado de mais línguas e sou apaixonada pela alfabetização bilíngue.

Por gostar muito do que faço, procuro me atualizar sempre através de observações e pesquisas de ideias para aplicar na sala de aula. Busco ideias com colegas, momentos de conversas na escola, algumas ideias e práticas na internet também. Gosto de trocar ideias com professores, mas às vezes sinto falta de apoio teórico, acredito que isso ocorra devido ao fato de “estar longe” da faculdade e dos estudos. Infelizmente (ou felizmente, depende do ponto de vista) ainda estou me adaptando à nova realidade familiar então está difícil se atualizar muito. Normalmente tenho me atualizado com os textos que a escola compartilha. Quando ocorreu a atualização na mudança da lei, eu estava de licença maternidade. A Escola ofereceu um curso e eu achei muito interessante todo esse apoio e atualização. Na época eu fiz um pedido formal para poder realizar o curso (mesmo estando em licença maternidade), por dois motivos: o primeiro eu tive receio de não ser ofertado outro período e fiquei com medo de prejudicar no trabalho; e o segundo motivo, eu acreditei que como estava de licença maternidade eu teria maior flexibilidade para lidar com o curso e as demandas.

Uma das minhas características é que não tenho medos dentro da minha área de atuação, vivo o hoje e agora, não fico planejando o futuro com muitos detalhes. Minhas perspectivas são de crescimento na minha área, me especializar mais no que gosto para ter sempre maior confiança no que faço. Quero buscar mais informações e aprendizados por prazer, por curiosidade. Acredito que tenho muita vivência e experiência no que faço e estou confortável e

orgulhosa com meu desenvolvimento. Minha trajetória foi de muito aprendizado na prática. Muito estágio, vivência e experiências do dia a dia. Aprendi muito na faculdade, tive muita base teórica para o ensino e aprendizagem, mas foram através das experiências e vivências que consegui incluir o bilinguismo e a alfabetização bilíngue na minha vida. Hoje tenho muito mais confiança no assunto do que a alguns anos atrás.

## ANEXO F - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 06

### Participante 06

#### Roteiro da Autobiografia/Percurso

Recordo-me que tive meu primeiro contato com a Língua Inglesa em 1994, quando ganhei de presente de aniversário de 6 anos, um Super Nintendo com a fita do Mario. O jogo Super Mario World era em inglês e eu ficava tentando entender aquelas palavras com letras que se juntam de maneira tão diferente das que eu aprendia no pré-zinho. O meu primeiro contato formal com a língua, entretanto, se deu quando fui morar com meus avós maternos após a separação dos meus pais. Nesse ano, eu estava na 4a série e precisei sair da escola particular para a escola pública devido a problemas financeiros na família. Apesar disso, o meu avô Geraldo me matriculou em um cursinho de idiomas que havia recém-inaugurado na comercial da quadra que eu morava, SQS 104. Durante o Ensino Fundamental II, voltei a estudar em escola particular e tive inglês como matéria obrigatória no Colégio Dom Bosco. Inglês era a minha matéria favorita depois de Ciências, mas ainda achava difícil, especialmente, a habilidade oral. Também continuei meus estudos no cursinho de idiomas e me formei no nível Intermediário do Yázigi em 2003, quando estava na 8a série.

No meio deste ano, houve um acontecimento marcante, triste e particularmente difícil em minha vida, pois precisei ficar afastada do meu pai devido a problemas envolvendo a justiça penal e tal fato me desestabilizou completamente em todos os aspectos, principalmente no cognitivo, social e afetivo-emocional.

Apesar de tudo, em 2004, tive a oportunidade de trocar de escola e visto que a situação na família não era boa, escolhi uma escola mais “puxada” porque queria estudar mesmo. Os dois primeiros anos do Ensino Médio foram conturbados academicamente também. Resumindo, fiz metade do 1o ano no Sigma, mas em julho já era sabido que eu não teria nota suficiente em três matérias para passar de ano. Voltei para o Dom Bosco, passei de ano e depois teimei e voltei para o Sigma em 2005, decidida a estudar e a passar de ano. Na época eu já tinha consciência de que eu precisava começar a fazer algo pelo meu futuro, pois sabia que eu não poderia contar com os meus pais. Almejando independência financeira o quanto antes, foquei nos estudos para o vestibular UnB/PAS e passei por Conselho de Classe em Química e Matemática. Tive ótimos professores e boas aulas de Inglês, mas naquele modelo 2x por semana, *workbook audios and exercises*. Continuei estudando inglês por conta própria, assistindo filmes, tentando conversar com uma amiga mais próxima, vez ou outra lendo websites, mas eu gostava mesmo de ouvir música para aprender inglês.

Já no 3o ano, voltei a morar com meu pai e devido a problemas financeiros na família novamente, fui estudar no Centro de Ensino Médio Setor Leste. 2006 foi outro ano difícil, mas também de fortalecimento, resiliência, autoconhecimento, amor e fé. A minha adaptação à nova escola demorou, eu sofri preconceito por vir de escola particular e ninguém queria papo “com aquela garota metida que veio do Sigma”, mas aos poucos, me encaixei em um grupo em que todos me acolheram bem. Fiz amizades que tenho contato até hoje e sou feliz e agradecida à Deus por ter tido a oportunidade de viver essa experiência tão singular. Além de me mostrar um outro mundo totalmente diferente da minha realidade, a escola pública me proporcionou voltar a estudar Inglês.

Foi no Centro Interescolar de Línguas – CIL no 1 da Asa Sul, que eu consegui terminar o curso na segunda língua e me formei no nível Avançado em 2008, dois anos depois que eu finalizei o Ensino Médio. Fiquei muito orgulhosa de mim pela conquista e tal fato me despertou a ideia de quem sabe um dia, usar a Língua Inglesa como ferramenta de trabalho.

Não precisei buscar trabalho nessa época, pois a minha avó materna, Marisa, tinha condições de pagar cursinhos pré-vestibulares e me apoiava em focar somente nos estudos. Contudo, após um ano e meio que eu já havia me formado no Ensino Médio e ainda não havia passado no vestibular da UnB, era necessário arrumar um estágio. Foi então que eu consegui uma bolsa de estudos na Faculdade UPIS para cursar Administração de Empresas no período diurno. Assim que estava matriculada na faculdade em agosto de 2008, comecei um estágio no BRB - Banco de Brasília e estava feliz de finalmente estar estudando, trabalhando e conseguindo, finalmente, começar a trilhar a minha independência financeira. Na mesma época, retomei os estudos em inglês através do curso online *My English Online* - MEO, uma iniciativa do Ministério da Educação com a Capes. Em meados de setembro daquele ano, uma ligação completamente inesperada mudou o curso da minha trajetória no Ensino Superior e na vida. Logo agora, que estava tudo tão bem encaminhado, o rapaz ao telefone disse que eu havia passado de 5a chamada para o curso de Pedagogia, turno noturno. Fiquei atônita! Chorei de felicidade pela minha conquista e deixei a minha família, em especial, a minha avó Marisa, muito orgulhosa de mim. Nos dois próximos anos, eu cursei as duas faculdades, consegui o certificado de conclusão do curso de Inglês *My English Online* e finalizei o tempo de estágio no BRB.

Em 2010, em busca de um novo estágio, me cadastrei pelo CIEE na área Administrativa e em outra plataforma de recrutamento de estagiários na área da Pedagogia. Surgiram algumas oportunidades para trabalhar como assistente de sala de aula em escolas particulares, mas eu ainda não tinha interesse em atuar no campo. O meu foco era conseguir um estágio na área

administrativa, ainda assim, deixei currículo na *School of the Nations Brasília* e na *Maple Bear Canadian School of Brasília*. Foi então que surgiu uma vaga para “Auxiliar de Biblioteca/Resource Center na Casa Thomas Jefferson” e eu fui chamada para uma entrevista.

Paralelamente, quase ao mesmo tempo, a Maple Bear também me chamou para uma entrevista. Dias depois, as duas instituições me ligaram dizendo que eu havia passado em seus processos seletivos. Precisei colocar na balança os prós e contras de cada uma e acabei optando pelo estágio em Administração na Casa Thomas Jefferson por dois motivos: além de receber o valor da bolsa-estágio, eu também ganharia uma bolsa-educação de 100% para estudar Inglês na Casa. Mais uma vez a vida me colocou em contato com a Língua Inglesa e sempre foi meu sonho estudar na Thomas! Portanto, agradei a oportunidade de estágio na escola regular bilíngue e trabalhei na Biblioteca entre Janeiro e Outubro de 2010.

Nestes dois anos cursando as duas faculdades, pude conhecer bem os dois cursos, as áreas de atuação no mercado profissional e acabei decidindo trancar a faculdade de Administração. As matérias do curso de Pedagogia começaram a ficar bem interessantes, eu passei a estudar com afinco sobre o tema e fui me dedicando cada vez à UnB. Além disso, o meu estágio na Casa era na filial da Asa Norte, bem em frente à FE -

Faculdade de Educação, o que era muito prático no meu dia a dia. Tendo trancado a UPIS, eu não podia mais estagiar na área administrativa da Thomas, então fui desligada do estágio em outubro. Contudo, uma semana depois, surgiu uma vaga para auxiliar de professor do curso Kids (faixa etária entre 4 a 8 anos) e eu topei experimentar esse campo de atuação. Foi aí que eu me apaixonei por tudo relacionado à Educação, principalmente o processo de aprendizagem de uma segunda língua fora do contexto de escola regular de ensino. Ora, apesar de nunca ter querido ser professora, sempre gostei de crianças, de arts and crafts, de planejamentos, de ensinar, de aprender, então o cargo “me caiu como uma luva”. Este estágio me incentivou significativamente a dar continuidade ao curso de Pedagogia e me ajudou a perceber que a Língua Inglesa seria mesmo uma ferramenta de trabalho cotidiana. Resumindo, apesar de ser clichê, o curso de Pedagogia me escolheu! Mas também é necessário dizer que a Língua Inglesa teve papel crucial na minha escolha profissional.

Estagiei como professora assistente entre outubro de 2010 e dezembro de 2011 e continuei fazendo o curso avançado de Inglês na Thomas, no qual me formei ao final do ano de 2012. Terminado o estágio na Casa, voltei a procurar a Maple Bear em 2012 e logo fui contratada para atuar como professora assistente bilíngue em uma turma de pré-alfabetização.

Senti a necessidade de cursar uma segunda graduação em Letras Inglês logo após me formar em Pedagogia, em 2013. Com o intuito de complementar a minha formação teórica e

profissional, fiz a prova da UnB para Portador de Diploma de Curso Superior em 2014, mas não consegui nota suficiente para entrar no curso e não me inscrevi para fazer tal prova novamente. A minha dissertação de conclusão de curso, intitulada “Os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças nos contextos de escola bilíngue e escola de idiomas” também contribuíram para que eu buscasse essa complementação teórica a respeito desse tema tão interessante. Na época, existiam poucos estudos nacionais relacionados ao tema bilinguismo e menos ainda, escolas bilíngues em Brasília. Hoje em dia, eventualmente recebo e-mails do site Academia.edu com atualizações de pessoas que utilizam e citam meu estudo em suas pesquisas. Sinto-me muito honrada e orgulhosa por isso, pois de alguma forma, eu continuo a contribuir para a discussão do assunto e expansão das ideias nas faculdades e universidades Brasil afora. Visto que, atualmente, trabalho há 11 anos com o processo de alfabetização na Língua Inglesa, ainda hoje sinto a necessidade e a vontade de cursar Letras Inglês.

Meu primeiro contato com o processo de alfabetização em ambas as línguas, aconteceu em 2012, no estágio na Maple Bear, em uma sala de aula do segmento *Intermediate Kindergarten*, a última etapa da Educação Infantil. Antes, como estagiária do cursinho de Inglês para crianças, não tive contato com o processo de alfabetização de fato, pois o ensino da segunda língua se dava através de memorização, jogos, atividades lúdicas etc., com foco em ensinar e aprender vocabulário na segunda língua. Terminado o período de estágio na escola, fui contratada em 2014 para atuar como professora regente bilíngue no mesmo segmento que eu estagiei, pré-alfabetização. Permaneci no cargo até 2020, quando passei a lecionar em turmas do 2o ano do Ensino Fundamental I e permaneço até hoje.

Na Escola Canadense, utilizo prioritariamente, o método alfabético e fônico para alfabetizar, que consiste em um apanhado de estratégias, teorias e didáticas diferentes. Alguns exemplos são: *Sight Words*, *High Frequency Words*, *Word Wall*, *Anchor Charts*, utilizar letras feitas com diferentes materiais para que a criança primeiro aprenda o formato da letra, *songs*, *chants*, vídeos didático em inglês, agrupar palavras com o mesmo formato, som e família, ler ou escrever palavras em ordem alfabética, ver figuras e reconhecer o nome e o som da primeira letra de uma palavra, escrever de acordo com o som da palavra falada em voz alta com auxílio, em pares ou com independência, criação hipóteses de escrita, escrever palavras para legendar figuras, desenhos, objetos reais e etc., os diferentes tipos e modalidades de leitura e escrita, livros na segunda língua, *Balanced Literacy*, *Counterbalanced Instruction*, *Differentiated Instruction*, *Bloom's Taxonomy*, *CLIL - Content Language Integrated Learning approach*, entre outros.

Acredito que eu conseguiria alfabetizar em segunda língua sem o método específico que é proposto atualmente na escola em que eu trabalho, mas ainda me faltam alguns conhecimentos teóricos específicos da faculdade de Letras Inglês para embasar a minha prática pedagógica. Conheço métodos de diferentes escolas bilíngues e de idiomas em Brasília que promovem o ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita em inglês. Há também novos métodos sendo comercializados na internet, mas não conheço a proposta e a metodologia de alfabetização deles. Acredito que seria um desafio alfabetizar em segunda língua sem usar a língua materna do aprendiz, entretanto, sinto-me confiante e possuo uma boa bagagem de estratégias que possibilitariam o aprendiz ser alfabetizado, sem utilizar a Língua Portuguesa em algum momento. Voltando à história, em 2015 eu já havia conseguido me organizar financeiramente e tinha o sonho de fazer um curso intensivo de Inglês nos Estados Unidos. O Guilherme, meu atual esposo e na época namorado, trabalhava no escritório Education USA, vinculado ao Departamento de Estado Americano e fonte oficial de informações para estudos naquele país. Ele me incentivou e me ajudou a procurar um curso de Inglês como Segunda Língua para o meu perfil de estudante. Das opções selecionadas, gostei mais da *UPenn - University of Pennsylvania*. A expectativa de ter contato com nativos falantes da Língua Inglesa como L1 era real e eu estava pronta para ir! Eu só precisava conseguir licença não remunerada do trabalho durante as duas primeiras semanas de Agosto, mas na ocasião, eu não tive a aprovação da diretoria da Maple Bear para viajar e fui informada que, em breve, a escola ofereceria o curso *Postgraduate Diploma in Education pela University of Winnipeg*, Canada. As aulas seriam ministradas em Inglês, com professores Canadenses e dentro da própria escola. O curso realmente foi ótimo, superou as minhas expectativas e impactou substancialmente as minhas habilidades de *listening, speaking, reading and writing*. Também contribuiu de forma expressiva na expansão do meu vocabulário na segunda língua e realmente me aproximou do estilo educacional Canadense, pois pude aprender novos conceitos, metodologias, técnicas, didáticas, abordagens, autores, títulos de livros e tudo mais sobre a cultura do Canadá e suas práticas educacionais eficientes. Receber o Certificado de Conclusão do curso foi mais uma conquista da qual sou extremamente grata à Deus por colocar uma oportunidade tão única em vida. Eu me planejei, estava tudo pronto para eu ir para UPenn, mas Ele tinha planos maiores para mim.

Ainda em 2015, consegui uma vaga no curso Idiomas Sem Fronteiras (IsF), uma parceria realizada entre o Ministério da Educação e a Universidade de Brasília, que me proporcionou realizar o teste do TOEFL ITP tanto neste ano, quanto em 2016 e também no ano seguinte. Esse tipo de TOEFL avalia somente três habilidades da língua: *listening, reading and*

*writing*, logo digo que foram como testes preparatórios para a prova que avalia as quatro habilidades, TOEFL iBT, que faria em breve. Ainda em 2017, senti a necessidade de aprimorar minha habilidade de escrita na segunda língua e busquei a Casa Thomas Jefferson para fazer o curso livre *Practical Writing*, voltado para o desenvolvimento da escrita de textos em inglês. Neste ano também, eu me casei e começamos a planejar morar no Canadá em dois ou três anos.

Em Janeiro de 2019 me senti segura para fazer a prova do TOEFL iBT, que certifica a proficiência em Língua Inglesa durante 2 anos. A nota dessa prova era importante para a inscrição no curso que tinha a intenção de fazer, *Alberta Teaching Certificate from University of Alberta*, Canada. Consegui uma nota razoavelmente boa, mas não o suficiente para entrar direto no curso. Assim sendo, eu teria que fazer no mínimo três meses do curso intensivo da Universidade para tentar aumentar a minha nota no teste do TOEFL iBT e/ou tentar fazer a prova do IELTS, para somente depois, ingressar no curso de intenção. Escolhi o curso *Alberta Teaching Certificate* porque este me qualificaria, em 2 anos, para trabalhar em escolas Canadenses, enquanto meu esposo trabalharia em seu campo profissional. Até cheguei a receber a carta de confirmação de matrícula no curso intensivo de Inglês da *University of Alberta* pelos Correios, mas em dezembro desse mesmo ano, meu esposo ganhou uma boa promoção no trabalho e em vista disso, desistimos da mudança. Entre 2019 e 2022 o meu único contato com o Inglês era no trabalho e eu passei a cuidar mais do meu pai, que passou a apresentar sintomas preocupantes a graves. Foram anos de muita luta, amor e fé, até que ele descansou em novembro de 2021.

Já em 2022, voltei à Thomas e fiz o curso CLIL - Content and Integrated Learning (uma abordagem que consiste em focar mais no conteúdo do que a língua em si), que eu adorei e ajudou a complementar a minha formação profissional consideravelmente. Também fiz o Curso de Extensão em Educação Bilíngue, oferecido e custeado pela Canadian School of Brasilia para todos os professores como forma de educação continuada, contemplando as mudanças da lei vigente para professores que lecionam em escolas bilíngues e usam a Língua

Inglesa como instrumento de trabalho.

Em paralelo aos estudos na segunda língua, estou quase terminando uma pós-graduação em Orientação Educacional, voltei a cursar Administração e tenho a previsão de me formar daqui há um ano. Também gostaria muito de me tornar Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica um dia e desejo ter o meu próprio espaço para atendimento de crianças com demandas relacionadas ao campo. Por enquanto, continuo estudando a segunda língua de maneira informal, através de estudos relacionados a área da Educação, cursos livres em plataformas online gratuitas e leituras de livros em Inglês. Busco me atualizar através de

leituras, tais como artigos, pesquisas científicas, notícias da esfera da Educação e podcasts sobre temas relacionados. Atualmente, tenho feito pesquisas sobre o novo programa da escola em que trabalho, chamado PYP IB. Nesse sentido, tenho lido a respeito sobre diferentes e inovadoras formas de avaliação nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, assunto que me interessa muito também. Certamente continuarei estudando formal ou informalmente a Língua Inglesa, que é algo muito especial em minha vida, me abriu portas, caminhos e me proporcionou crescimento tanto profissional, quanto pessoal.

## ANEXO G - NARRATIVA DA PARTICIPANTE 07

A história da pedagoga que sonhava em fazer letras.

Desde muito criança sempre tive acesso a vários livros. Meu pai e minha mãe incentivaram meu irmão caçula e eu a ter o hábito da leitura. Minha mãe, muito metódica, fazia questão que eu escrevesse corretamente as palavras e me fazia treinar cópias de palavras que eu porventura errasse em ditados na escola várias e várias vezes. E meu pai fornecia mais e mais livros para ampliarmos o nosso vocabulário.

Entre eles, uma coleção me encantava desde que eu a vi. Quatro volumes coloridos com os personagens da Disney, sonho de destino de 10 entre 10 crianças, chamada “Como se diz”. Um volume era só sobre verbos, ou melhor, como diz na lombada (pois sim, ainda os tenho!) “Palavras que fazem coisas” os seguintes eram: Palavras opostas, palavras que descrevem e o Nome das coisas. E dentro havia palavras, expressões, frases, em português e sua tradução para o inglês. E este foi meu primeiro contato com o inglês. Meu pai me prometeu me levar à Disney quando eu fizesse 8 anos e enquanto não ia, ficava mergulhada nesses livros.

Lembro das minhas aulas de alfabetização. Viajávamos quando meu pai podia, o que era geralmente no meu período de aulas. Lembro-me de ficar encantada com um livrinho de tabuada durante uma viagem e querer aprender logo a multiplicação, antes mesmo de ler. Acho que por preocupação e talvez remorso, meu pai tentava me ajudar no processo de leitura. Lembro dele fazer carinhas de papel com as famílias silábicas e prender nos dedos como dedoches. E recitava comigo: Lá, lé, lí, ló, lú. Tá, té, tí, tó, tú. E perguntava: O que essas duas amigas formam quando se encontram? E juntava dois dedos, e eu respondia: La-ta.

Isso ficou tão marcado em mim que em um dos meus livros de literatura do 1o ano, sobre uma fada, tinha essa pergunta: Quem te alfabetizou? Eu, sem demora, respondi: Meu pai.

Curiosamente, depois que aprendi a ler e escrever, eu não lia muito, mas escrevia sempre. Fazia diário todo santo dia, com praticamente a mesma rotina: “Hoje eu acordei as 6:45, tomei café com leite e comi pão com manteiga e assisti ao Xou da Xuxa”

Tenho várias passagens da minha vida escrita, primeiramente em diários, aqueles fofos que vem com a chavinhas, depois em agendas grossas onde acumulava cartões e convites de aniversário e escrevia uma página inteira de início ao fim contando minha rotina e na adolescência, meus sentimentos e inseguranças.

Comecei a fazer balé aos 10 anos de idade e a dança tomou meu coração. Era adepta da Lambada nas festas juninas, mas o balé me fez amar o palco, as apresentações. E esse amor durou até eu completar meus 13 anos, quando meu pai achou melhor me colocar no cursinho

de inglês que era “melhor para meu futuro”, segundo eles. E tudo bem, sem traumas. Eu amava aprender inglês! E lá fui eu, 2 horas toda terça e toda quinta feira, por 5 anos.

E nessa fase de pré-adolescência/adolescência, eu adorava me corresponder com pessoas. Conseguimos endereços em revistas de adolescentes e trocamos cartas, figurinhas, fotos, letras de música e “Friendship books” que era um bloquinho de notas com o nome, endereço e gostos das pessoas que eram passados entre os correspondentes e com vários endereços, inclusive, internacionais.

Escrevia cartas para o mundo inteiro, fiz amizades na Alemanha, nos Estados Unidos e no Japão, tudo escrevendo em inglês “Para praticar” Inclusive, tenho contato com minha amiga por carta do Japão até hoje. Sempre trocamos presentes e meu irmão a conheceu quando foi ao Japão, anos depois da correspondência. Também já me encontrei pessoalmente com uma amiga de carta super querida do Recife e nos falamos até hoje.

E dentro destas circunstâncias, escrevendo cartas em inglês, ouvindo em looping os Hanson, N’Sync e os Backstreet Boys, me tornei referência inclusive na escola na hora de passar cola para os colegas em dia de prova de inglês. Finalmente realizei meu sonho de criança de ir a Disney com 16 anos e eu adorava conversar com as pessoas lá.

Aqui, meu pai tentava dar o jeito dele de me fazer praticar cada vez mais. Como ele trabalhou muitos anos no aeroporto, conhecia muita gente de empresas de turismo. Um belo dia, me arranjou uma excursão por Brasília. Ele me levou ao aeroporto, me deixou com a amiga dele da empresa de turismo que estava esperando um grupo “internacional” e simplesmente foi embora, sem nem sequer saber que era um grupo só de Tchecos que não falavam nada de inglês, só o guia deles, algo bem arranhado e que ficou só conversando com a Guia, amiga dele. Bem, ao menos valeu o passeio e no final uma jantinha com batata frita bem gostosinha, num restaurante onde ele foi me buscar no final do tour.

Eu amava falar inglês, estudar, escrever cartas. Meus últimos anos do curso, que hoje, depois das disciplinas do mestrado identifiquei com a abordagem comunicativa, tivemos que escrever e apresentar peças de teatros, e como já destaquei acima, que eu adorava estar no palco, eram desafios que eu me sentia realizada.

Terminando o ensino médio, fazendo as provas do PAS onde eu escolheria o curso de letras- inglês, combinei com mais duas amigas de tentar fazer o vestibular da UnB no meio do 3o ano. “Só para ver como era” e nós marcamos na inscrição “Pedagogia”, porque era o mais fácil de passar. But what are the odds! Lembro do último dia de prova. Ao chegar em casa com o mapa da UnB e mostrar pro meu pai enquanto comíamos pizza, disse: “Olha pai, a Faculdade

de Educação é o número 11. É pra lá que tenho que ir se passar. Haha! Até parece. Vou guardar isso na minha agenda, de lembrança"

UnB? Com metade do conteúdo do 3o ano? Era para ser mesmo só uma experiência. O que não foi. Precisei do mapa.

Quando saiu o resultado, um colega meu que nem sei como descobriu. (estamos falando do ano de 2000, praticamente o advento da internet discada) me ligou me dando os parabéns. Só eu, das minhas amigas, tinha passado. Acredito ter tido uma colega que estudava a tarde na minha escola que passou para outro curso na UnB e mais dois para instituições particulares. Lembro-me do panfleto que a escola fez e saiu no jornal regional "nem terminaram o 3o ano e já foram aprovados no vestibular".

Esse ano de 2000 foi intenso. De presente por ter passado, ganhei o novo CD do Hanson do meu pai. E chorei muito assustada com o tamanho do Campus. Meu pai queria que eu levasse a bicicleta para lá. Aprendi a andar de ônibus e fiz algumas amizades que me deixaram mais tranquila e confiante.

Dentro da Pedagogia, uma nova rotina, uma nova percepção. A mais chocante era quando me perguntavam o que eu achava dos textos, dos autores. Logo eu e minha geração que só decoramos respostas para fazer o vestibular, sem nunca nos questionarmos sobre pensamentos de autores.

Fiz as disciplinas e no meio do curso, comecei a dar aula de inglês em uma escola de idiomas. Meu primo trabalhava lá e me indicou. Meu primeiro emprego da vida. Achei interessante a entrevistadora/coordenadora dizendo que seria ótimo ter alguém da pedagogia, mesmo tendo o curso um método milimetricamente planejado para ser seguido, com todas as lições, questões e atividades já prontas. Minha pedagogia não foi necessária muito ali, talvez somente meu gerenciamento de classe, que eu nem tinha, mas que foi se modulando nessa experiência de 5 anos.

Lembro de ter feito alguns treinamentos, observando aulas de colegas e uma dica que entrou para minha prática sem muita reflexão foi de teimar que eu não entenderia português a partir de determinado nível, obrigando meus alunos a qualquer custo fazerem uso do idioma. Eu achava isso o máximo. E alguns alunos também. Lembro-me claramente dessa aluna, adulta, livro 4, de um total de 10, que disse que me odiou nas primeiras semanas de aula porque eu a fazia falar em inglês o tempo todo, mas no final me agradeceu e disse que se não a tivesse "forçado" ela talvez não teria evoluído tanto. Para minha surpresa, descobri no mestrado que essa postura que por anos impregnou minha prática não era muito bem-vista dentro da academia.

Foram 5 anos nessa escola, ensinando todos os níveis oferecidos, realmente colocando aquele meu inglês em prática e lapidando meu gerenciamento de turma, mas tudo isso sem chegar perto de crianças pequenas. As mais novas, quando eu pegava uma turminha de “kids” tinha no máximo 10 anos. Já sabiam ler e escrever, não choravam ou faziam manhas. Já sabiam amarrar o cadarço do tênis e se limpar no banheiro. Dentro deste contexto, nem disciplinas específicas de educação infantil que eram opcionais ao meu currículo eu fiz.

Fiz meus estágios em turmas da 2ª série, um trabalhando sobre produção de texto e outro em matemática e depois de concluir o curso, entrei em depressão e tive crises de pedras nos rins. “Uma pessoa formada na UnB não poderia ser professora de cursinho de inglês”, me diziam. Nesse ínterim, quando tive muitas faltas no trabalho, ouvi uma propaganda bem rápida na rádio sobre uma escola internacional que o nome eu não registrei na hora. Mas gravei que era ao lado do Hospital Brasília, onde eu sempre estava com minha mãe por ser cardíaca.

Em um dia de suas consultas, passei na escola e pedi para conhecer. Um cara meio introvertido, meio tímido fez um tour comigo pela escola. Me mostrou as 5 únicas salas e os parquinhos. Era de fato bem pequena e só tinha dois anos de iniciada. Comentei com ele que achei legal e que talvez passaria depois para deixar o currículo. O que eu não sabia, e só descobri tempos depois que quem fez o tour comigo pela escola havia sido o próprio dono da mesma e hoje meu chefe há mais de 15 anos!

Lembro de encontrar uma professora na escola de idiomas que eu trabalhava que coincidentemente era assistente lá, e eu comentei com ela, que jurou-me de pé junto que era praticamente o mesmo esquema: Um programa pronto, uma receita de bolo que eu precisaria seguir. Assim sendo, mais confiante, em um curto período depois deixei meu currículo e entre a escola e minha casa, leva em média 20 minutos de carro. Para minha surpresa, foi só o tempo de eu chegar em casa para meu telefone fixo chamar e ser eu atender a secretaria da escola para marcar uma entrevista.

Foi uma prova escrita de conhecimentos de inglês, uma conversa com a coordenadora e posteriormente ela me pediu para dar duas aulas, uma para a turma da manhã, onde as crianças tinham 4 anos (JK), e outra da tarde de 5 anos (IK). Produzi material, desenhei, colori, laminei. Atividades bem “hands on”. Um tema era sobre meios de transportes. Fiz barcos de papel. Da turma dos mais velhos era sobre contos de fadas. Recontei João e o pé de feijão com fantoches que produzi de papel.

A coordenadora amou. Uma pedagoga que falava inglês! Raridade, ainda mais na escola com uma equipe de máximo 4 pessoas que contavam com uma psicóloga e uma fisioterapeuta de formação inicial dentro de sala de aula, que também, por um acaso, falavam inglês.

Ganhei duas turmas de pré-alfabetização no ano seguinte, 5 anos de idade, IK. Lembrome de ter chorado muito no chão da cozinha, bem mocinha de novela mexicana, quando pedi demissão e foi meu último dia da minha escola de idiomas e estar com um calhamaço de papel, atividades e o programa da escola gigante, dividido em 2 volumes cada e de ainda levar numa viagem de carro para Paraty, no intuito de estudá-los. Nem cheguei a abrir! Passamos em Aparecida do norte no caminho desta viagem e pedi proteção divina para a nova fase que se iniciaria na minha vida.

Meu primeiro ano foi marcado de lágrimas. Montar a sala. O que raios era montar uma sala? Já tinha móveis e paredes e livros. Mas não, tinha que ter papel, muito papel em todos os lados! Alfabetos laminados, desenhos e tudo. Meu primeiro ano com crianças de 5 anos. Eu não tinha ideia do que eles já sabiam e até onde eu deveria ir com eles. Isso não estava claro no programa.

Minha turma da manhã tinha 16 alunos, de 5 anos, fazendo 6, e da tarde, 22. 18 meninos! Ou seja, caos completo. Muita brincadeira de lutinha e crianças supersensíveis. “Miss, Fulano me chamou de grama!!!” E choro, muito choro. Me sentia a própria Arnold Schwarzenegger em “Um tira no jardim da infância”.

A primeira reunião de pais foi horrível. Minha colega com quem eu dividiria as duas turmas anunciou em alto bom tom que havia acabado de se formar, e os pais marcharam em debandada para a sala do meu chefe. Ela não aguentou. Em menos de 6 meses pediu as contas. Eu, já estava exímia em dirigir chorando e quando eu chegava em casa minha mãe já me esperava com uma caixinha de lenços no portão.

Foi muito difícil, eu não sabia por onde começar. Eu, logo eu, a formada em Pedagogia, não tinha ainda os trejeitos de gerenciamento necessários para lidar com a turma da tarde e tinha apenas uma assistente da tarde, que me odiava com todas as suas forças. A coordenadora não me orientava, só me passava mais papéis e papéis e queria mais papéis e papéis de volta e eu nem sabia por quê. Teve criança no final do ano que continuou escrevendo tudo em caixa alta, bem apontado pela professora do ano anterior ao ver uns trabalhos expostos no mural.

A nova professora de Português sabia conduzir melhor e fui pegando combinados com ela e fomos tentando alinhar tudo. Passei a ensinar o alfabeto em ordem e trabalhar palavras. Muitas artes e pouca matemática. O inglês era constante. Não falava Português com eles, só para dar bronca quando eu perdia a paciência. E no final do ano, a coordenadora bruxa foi demitida e minha colega da sala ao lado promovida.

Depois de apresentações de final de ano: Fiz um jogral e uma musiquinha pela manhã e dançamos *Twist and Shout* dos Beatles com a turma da tarde, porque era assim que eles me

faziam sentir, reuni a coragem de falar com meu chefe que eu realmente havia caído de paraquedas ali e gostaria de aprender. Pedi para ser assistente no ano seguinte. Vi seu semblante mudar. Acho que era certo que ele ia me demitir, mas ele aceitou de bom grado e no ano seguinte fui auxiliar de sala de uma professora que ela mesmo havia sido alfabetizada fora! E era isso que eu precisava aprender!

Eu ficava pela manhã, numa turma de 8 alunos onde três crianças eram da África do Sul e uma do Sri Lanka. Eu achava o máximo as possibilidades interculturais existentes nessa situação, mas não nos aprofundamos muito. Hoje eu faria tanta coisa diferente!

Vi a professora seguir o mesmo programa que eu tinha seguido no ano anterior, mas acrescentar a parte de alfabetização! Family words. Rhymes. Foi o máximo que chegamos. E eu atônita achando que era SÓ seguir o programa.

Ainda não havia sondagens e as devolutivas para os pais era mais de cunho de desenvolvimento social e psicológico para as crianças. Mais um final de ano chegou, a escola cresceu, mudou de lugar. Não tinha mais poucas turmas. Estava dobrando. E a professora da série anterior, Junior Kindergarden, (JK) tinha gostado de mim. Me pediu para ser sua assistente no ano seguinte. Aprendi com ela introdução às letras, e contagem e reforço de matemática. Mas ela tinha uma carta na manga que eu não esperava: ela iria embora para São Paulo na metade do ano e pediu a coordenação para eu assumir a turma dela, de 4 aninhos. Não me deixaram. Fiquei arrasada!

Assim, nas férias de julho, a turma de 5 anos, O Intermediate (IK) que estava enorme, da professora que eu havia acompanhado no ano anterior precisou ser dividida. Estava tendo muitas brigas e me escolheram.

Voltei a pegar turma como professora regente e dividi a equipe com a professora de inglês que havia auxiliado e que me ensinou muita coisa. Às vezes para você caminhar para frente, precisa dar alguns passos para trás. Eu lembro que eu estava no cinema com minhas primas nas férias quando me ligaram da escola me perguntando se eu queria assumir uma turma, novamente como professora regente. Ainda meio traumatizada assumi o desafio. Era apenas uma turma, metade da manhã e eu dividia com a mesma professora de português do ano anterior.

Sucesso. Turma linda, tranquila, que eu já conhecia da escola pequena, pois como assistente, passei por algumas outras turmas quando precisavam de mim e isso me deu muita confiança. Os pais que me conheciam também me acolheram com muito carinho e foi um ano maravilhoso! Trabalhei muito com contação de história e reconto. E minha parceria com a professora de português se intensificou. No ano seguinte pegamos duas turmas juntas pela

manha e outra dupla ficou com as duas turmas da tarde. E assim também no ano seguinte, 2012. Turmas lindas, que tenho um carinho imenso e que ano passado muitos deles concluíram o Year 10 na escola. E nos tornamos uma dupla dinâmica. Os pais pediam para que fossemos nós as professoras. Nesse período já fazíamos sondagens sistematizadas, e outros tipos de avaliações e já tínhamos um vislumbre consistente de como as crianças chegavam e como deveriam sair ao final do ano: sabendo letras maiúsculas e minúsculas, seus sons, exemplos de palavras, reconhecimento e associação numérica de 01 a 20, pequenas somas e subtrações com material concreto e escrita de palavras simples e leituras de pequenas palavras. Sim, isso tudo em inglês.

Depois de 2012, como falecimento da minha mãe quiseram me mandar para o 3o ano mas eu não queria mudanças por enquanto e acabei assumindo 3 turmas de IK. Duas pela manhã e uma pela tarde e foram dois anos de muito trabalho e não deu outra: estafa mental. Eu buscava me aprimorar, procurava cursos que me ensinassem a alfabetizar melhor em inglês fazendo uso de fonética, coisa que nunca havia estudado por não ter cursado letras. Assim, pedi ao meu chefe auxílio para um curso de especialização. Sentia que faltava muito na minha formação, em especial do curso de letras mesmo. E depois de tanto pesquisar ele ofereceu, de forma coparticipativa, para toda escola o Curso de pós-graduação em Educação ministrado pela Universidade de Winnipeg, onde os professores vinham do Canadá e ficávamos uma sexta a noite e o final de semana inteiro, manhã até ao anoitecer tendo aulas, de disciplinas como contação de história e matemática, ou ensino especial ou avaliação. Mas não vinha ninguém aprofundar as habilidades de *Literacy*! Foi um bom curso e a cada 6 meses sempre tínhamos algo parecido com os treinadores da escola. Mas ainda faltava.

Durante meus dois anos seguidos com 3 turmas tive Burn out e um péssimo desempenho em 2014. Será mesmo? Olhando para trás até que não foi isso, ou melhor, só isso. Foi um todo, onde a equipe já estava saturada e se implodiu. Tanto que a escola agora com 3 turmas de cada segmento seguia crescendo, remanejou eu e mais outra professora que eu havia treinado do IK para o JK e eu iria pela primeira vez assumir a turma sozinha. Totalmente sozinha!

Somente a partir do IK entra metade da aula em português pois começa o processo de alfabetização. Toddler, Nursey e JK são considerados 'imersão' quando as professoras falam mais tempo com as crianças em inglês do que português, o que era bem raridade quando fui para a educação infantil. Não sei como está agora. As apresentações de Dia das Mães já eram minhas e eu ajudava nas de festa Junina, mas agora era tudo. De produção de presente do Dia dos Pais até reunião de pais e construção de sondagens específicas e individualizadas e o que me salvou? A equipe! Me acolheram com tanto carinho e fui me debruçar sobre o programa,

que desta vez estudei profundamente e percebi que tinha introdução do alfabeto ali! Mas não pela ordem... por que será?

Nesta etapa fiquei cada vez mais encantada com a aprendizagem e comecei a pesquisar mais, conversar com mais pessoas. Como melhor alfabetizar? Eu sabia que fluía, mas não tinha muita certeza do que estava fazendo. A insegurança de estar sem o Português pois utilizava dele como apoio nas construções dentro do processo de aprendizagem do inglês, em especial na compreensão do meu aluno com relação aos valores sonoros das palavras. A assimilação que as letras ou grupo de letras produzem um som.

Como construir e ampliar esse repertório somente com o Inglês? Os objetivos do segmento? Nomear e escrever letras maiúsculas e minúsculas (ao menos do próprio nome) e distinguir valores sonoros. Eu queria enviar uma turma melhor para o IK do que eu jamais tinha recebido. Sangue no olho ali! Para não deixar que a equipe estrangulada remanescente criticasse meu trabalho. Um pouco de ego? Só um pouco.

Somente falando em inglês com os alunos. Contando com a professora assistente para fazer qualquer tradução, em julho eu voltava das férias com uma notícia terrível (contada até hoje para alguns alunos) que minha cachorra havia me derrubado, e eu, pobrezinha, batido a cabeça e não entendia mais português de jeito nenhum. E eles teriam que dar um jeito para se comunicar comigo. A assistente estava sempre de prontidão para fazer a ponte e eu obviamente combinava com os pais que achavam o máximo. Uns falavam em português na porta da sala comigo e eu descaradamente pedia para o filho traduzir o que o pai estava falando, outros se esforçaram o máximo para falar em inglês, mas tudo na leveza e na brincadeira. E foram 4 turmas assim. Leves, alegres e carinhosas. O mundo da educação infantil é mesmo diferenciado se você for aberto a se expor, a brincar e se entregar a seus alunos.

Vivi momentos riquíssimos de desconstrução e descobrimento de uma nova prática pedagógica, mas algo ainda me incomodava. Será que eu precisaria mesmo fazer um curso de graduação inteiro de letras? Aquilo me consumia pois sabia que formandos de letras poderiam fazer uma especialização em Pedagogia e assumir minhas turmas, fazer o que eu faço. Mas eu não poderia fazer um curso de dois anos, mestrado, e prestar concurso para lecionar somente inglês, em ensino fundamental. Anteriormente não havia essa possibilidade. Hoje eu sei desses cursos online *express* que me permitiriam isso, mas eu adoraria poder degustar tranquilamente das aulas de literatura do curso de letras, o que acredito não estar inclusa em cursos mais curtos. Talvez algum dia essa segunda graduação talvez ainda venha.

Todos os alunos da escola que passaram por mim falam em inglês comigo até hoje e acabei virando uma referência na escola: “A professora que não fala Português” e tenho um

certo orgulho disso. Algumas assistentes que passavam por mim gostavam, outras não. Ao final do ano muitas me agradeceram por ser insistente com o idioma e a grande maioria era promovida a professora regente. E conversando com uma delas que havia acabado de formar em letras, mas não dominava as habilidades orais me disse que ia fazer o curso de especialização em Pedagogia e começamos a conversar. Falei-lhe dessa minha frustração de não poder fazer o mesmo e ela me sugeriu fazer de cara um mestrado, em linguística. Pular uma etapa.

Meu irmão que havia acabado de ser aluno especial, posteriormente passar na prova do mesmo programa, PGLA, me ensinou o caminho das pedras, e no ano seguinte, após 4 anos de JK, comecei a ser aluna especial do programa e a coordenadora do infantil me pediu para atuar efetivamente com a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, por que, segundo ela “Era um desperdício o meu inglês com os mais novos”

Algumas mudanças, nova equipe, que novamente foi muito acolhedora, reencontro com minha antiga parceira de português, que também havia saído do IK para o Year 1 e juntas novamente pegamos 2 turmas. E que mundo mágico se abriu para mim! Crianças maiores, mais autônomas e independentes, algumas que já sabiam ler e escrever em inglês algumas coisas, outras no início do processo. Outras ainda em reconhecimentos de letras, mas um programa diferente e um direcionamento mais sistematizado, até mesmo mais ‘escolarizante’ (nossa, o que a pedagogia ia achar dessa minha fala?) e assim meu primeiro ano no Year 1 foi cheio de descobertas. Não somente em sala, mas como mestranda. Associações, nomes, muita coisa do que eu fazia e do que eu queria fazer pude aprender a nomear com o mestrado. Identificar os processos de aquisição de linguagem, as etapas que poderiam estar cada aluno meu. Um novo universo e o encontro com pessoas que buscavam a mesma linha de pensamento, os mesmos saberes. Me senti encontrando a terra Prometida, pois até então eu achava que estava isolada no que eu sabia e dentro das lacunas que me faltavam completar. Um ano inteiro de descobrimentos, tentativa falha de passar na prova específica do mestrado, mas com nota máxima na de inglês, mas animada para continuar os estudos.

Segundo ano como professora alfabetizadora bilingue, veio a pandemia. Novas descobertas de como trocar a roda do carro que desce desgovernado ladeira abaixo. Foi essa a sensação para a adaptação de modelos online, o que francamente, acredito que funcionou. Mesmo voltando, com muito medo, em setembro as aulas presenciais, com rodízio e turmas reduzidas e proteção de acrílico nas carteiras e sem nenhum sinal sequer de vacinas à vista, podemos constatar que o processo de alfabetização de novo ocorreu. Mas em mim, mais dúvidas foram geradas: o quanto foi necessário a ajuda da alfabetização do português nele. Passei a me perguntar se se eu estivesse em outro país, também conseguiria alfabetizar em inglês.

Nesse ínterim pandêmico, onde muita novidade surgiu na internet, comecei a acompanhar professoras alfabetizadoras de fora pelo instagram e até uma brasileira, sem formação acadêmica que bradava alfabetizar em inglês através de seu método revolucionário e aquilo começou a me fazer perguntar do porquê desses conteúdos não estarem especificamente dentro do ambiente acadêmico sendo eles necessários.

Disciplinas simples assim: Como alfabetizar em inglês: Etapas da fonética. Ou algo do tipo.

Minha primeira ideia de projeto foi sobre a transposição linguística feita pelos alunos do português para o inglês na psicogênese da escrita. Posteriormente troquei para a busca da formação desse professor alfabetizador bilíngue, conversando com muitos dos meus colegas de escola, e percebendo vários anseios e dúvidas. Mas o que mais me tocou foi uma amiga do mestrado que me perguntou: Ana, como você alfabetiza em inglês?

No primeiro momento a resposta mecânica foi “Não sei, só sei que foi assim” Sempre segui o programa e no final dava certo, mas comecei a me perguntar o quê ou quem realmente alfabetizava em inglês: Eu? o programa? português?

E agora com a troca de programa e de nome da escola onde trabalho, onde não há norteadores específicos para ELA (*English language arts*), ou mesmo para a alfabetização bilíngue, lá vamos nós de novo nos reinventar. Ainda sem muito chão para pisar e sempre pesquisando e estudando gostaria de pensar em um programa curricular mais amplo, para alfabetização a partir do bloco da alfabetização mesmo, iniciando-se no JK, passando pelo IK e seguindo Year 1 e Year 2, maioria das séries por quais já passei.

Enquanto busco dentro da minha pesquisa as origens desse professor alfabetizador bilíngue com quem também tanto posso aprender e trocar, revisito minha própria origem sem saber se aqui ela melhor convém a preço de análise. O meu intuito com a mesma seria a princípio, repensar sobre essas práticas, fazer um levantamento em especial de suas deficiências e posteriormente pensar em formas, alternativas que como ajudar a buscar alternativas, seja de produção acadêmica, grupo de estudos no intuito de amenizá-las.

Não sei o quanto poderei contribuir com esse trabalho, mas nem que eu abra qualquer frestinha para discussão, rodas de conversa, um olhar mais carinhoso para com a pedagogia dentro das letras, fico muito feliz de ter encontrado a linguística aplicada e dentro dela, me reconhecer com esse misto da pedagogia que aplico e da linguística que amo.