

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE

MESTRANDA: LUANA MAYER
PROFESSORA ORIENTADORA DRA. ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE - SC

2020

LUANA MAYER

**DESAFIOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE - SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M468d	<p>Mayer, Luana Desafios entre a formação inicial e as práticas pedagógicas em um contexto de ensino bilíngue / Luana Mayer; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2020.</p> <p>163 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores - Formação. 2. Educação bilíngue. 3. Prática de ensino. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.12</p>
-------	--

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

“Desafios entre a Formação Inicial e as Práticas Pedagógicas em um Contexto de Ensino Bilingue”

por

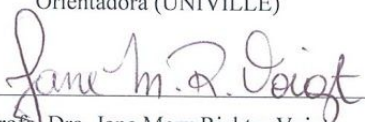
Luana Francine Mayer

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Antonieta Heyden Megale
(Instituto Singularidades)



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 08 de dezembro de 2020.

RESUMO

A presente pesquisa, inserida na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, aborda os desafios que surgem nos depoimentos dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue de elite considerando que eles não foram formalmente preparados para exercer tal atividade com tais níveis. Tem por objetivo geral reconhecer os desafios entre a formação inicial e as práticas pedagógicas a partir do que dizem as professoras de um contexto de ensino bilíngue. Para a geração dos dados, a pesquisa contou com um questionário, respondido por seis professoras, uma gravação em áudio de uma reunião em formato de grupo de discussão com as seis profissionais e uma entrevista individual recorrente com uma das docentes. O enfoque metodológico foi aquele preconizado pela pesquisa qualitativa com uma abordagem da análise de discurso, buscando relacionar os caminhos trilhados nas práticas pedagógicas e as formações iniciais variadas que as docentes apresentavam. As reflexões referentes ao contexto de ensino bilíngue e à formação docente foram embasadas nos estudos dos seguintes autores: García (2009), Megale (2005, 2018, 2019 e 2020), Cavalcanti (1999), Almeida Filho (1993), Cunha (2007), Tardif (2002), Pesce (2008 e 2012), Nóvoa (2009) e Imbernón (2009 e 2011), bem como nos documentos oficiais, tais como a Resolução Estadual de Santa Catarina para a educação bilíngue e os Manuais de Orientação para o programa bilíngue disponibilizados pela escola campo da pesquisa. As considerações sobre as práticas pedagógicas foram embasadas nos estudos de Almeida Filho (1993), Benson (1997), Pesce (2008 e 2012), Cunha (2007), Benson e Huang (2008) e Megale (2019) e, também, nos documentos regulatórios. A questão basilar que orientou nossa investigação foi: “quais os desafios que atravessam as práticas pedagógicas de professores que trabalham no contexto bilíngue considerando que não foram formalmente preparados para este contexto na sua formação inicial?”. Para respondê-la perguntamos, também, “quais são as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa?” e “qual é a formação inicial dos professores do contexto de ensino bilíngue?”. As considerações realizadas com este estudo partem das formações superiores variadas das professoras e das escassas diretrizes específicas que regulamentam a educação bilíngue. Indicamos que os docentes trilham seus caminhos em conjunto, todavia por meio de um tateamento que acontece individualmente em meio às forças potenciais que norteiam suas práticas. Para mais, a autonomia que buscam dar aos alunos não é a mesma que lhes é permitida dentro desse contexto de ensino, o que enfraquece suas noções a respeito de seu próprio protagonismo em sala de aula, mas não as impede de se assumirem professoras e entenderem que, no dia-a-dia, constituem-se como profissionais bilíngues. Outro aspecto relevante que se delineou foi que suas práticas se baseiam em suas vivências como alunas. Logo, inferimos que os desafios que surgem nas suas falas poderiam ser evitados caso suas formações iniciais compreendessem uma preparação formal para o trabalho com a educação infantil, e séries iniciais e, especificamente, para um contexto no qual uma outra língua, que não a de nascimento, é usada intensamente. Entendemos, assim, que há indícios de que a formação docente para o contexto de ensino bilíngue acontece dentro da profissão, no dinamismo do cotidiano.

Palavras-chave: Formação de professores; Trabalho docente; Educação bilíngue de elite; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present research inserted in the research line "Work and Teacher Training" addresses the challenges that arise in the testimonies of teachers who work in the context of elite bilingual education considering that they were not formally prepared to perform such activity. The study aims to recognize how these pedagogical practices take place in the teacher work of those who teach at levels for which they were not formally prepared. To generate the data, the survey included a questionnaire, answered by six teachers, as well as a meeting in the form of a discussion group, an individual interview with one of the teachers. The methodological focus was recommended by qualitative research with a discourse analysis approach, seeking to relate the paths taken in pedagogical practices with the gap caused by the lack of initial training. The reflections regarding the context of bilingual education and teacher training were based on the studies of the following authors: García (2009), Megale (2005, 2018, 2019 e 2020), Cavalcanti (1999), Almeida Filho (1993), Cunha (2007), Tardif (2002), Pesce (2008 and 2012), Nóvoa (2009) and Imbernón (2009 and 2011) as well as in official documents, such as the state decree for bilingual education and the Orientation Manuals provided by the school. The considerations on pedagogical practices were based on the studies of Almeida Filho (1993), Benson (1997), Pesce (2008 and 2012), Cunha (2007), Benson and Huang (2008) and Megale (2019) and on the regulatory documents.

The basic question that guided our investigation was: "what are the main challenges that face the pedagogical practices of teachers who work in a bilingual context considering that they were not formally prepared for this context in their initial training?". To answer it, we also asked, "what are the characteristics of the bilingual teaching context in the research field school?" and "what is the initial training of teachers in the context of bilingual education?". The considerations made with this study come from the varied higher education of teachers and the few specific guidelines that regulate bilingual education. We indicate that the teachers walk their paths together, however through a groping process that happens individually among potential forces that somehow guide their practices. Furthermore, the autonomy they seek to give to students is not the same as that allowed within this teaching context, which weakens their notions about their own role in the classroom. Despite, it does not keep them from embodying their roles as teachers. Another relevant issue outlined was that their practices were based on their experiences as former students. We infer that the challenges that arise in their speeches could be avoided if their initial training comprised formal preparation for work with early childhood education, and initial grades and, specifically, for a context in which a language other than that of birth is used intensively. Thus, there are signs of a teacher training process that takes place within the profession, in the dynamism of daily life.

Keywords: Teacher training; Teacher work; Elite bilingual education; Pedagogical practices.

À minha mãe e minha irmã, que me inspiram todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas (e ao acaso) que de diferentes maneiras contribuíram comigo e para esta dissertação:

Reconheço e agradeço a disponibilidade das professoras maravilhosas do contexto bilíngue que tão bem me receberam e dispuseram de seu tempo para dividir comigo, especialmente da Eloá, minha parceira de mil anos, bem como reconheço e agradeço à instituição como um todo.

Reconheço e agradeço a presença fundamental de minha mãe Cleidi, minha irmã Kananda e meu padrasto Leo que, por meses e meses, entenderam minha presença-ausência em todas as vezes que meu corpo estava lá, mas minha mente não.

Reconheço e agradeço a presença vital da minha ori Rosana, que pacientemente leu minha Dirce e que, absolutamente todas as vezes, me ofereceu seu olhar generoso e suas palavras assertivas e carinhosas, para a dissertação e para outras aspirações. Não poderia ter tido uma ori melhor neste processo tão desafiador de me tornar pesquisadora.

Reconheço e agradeço a presença fundamental de Ana, irmã de outra mãe, que gentilmente ouviu e silenciou (e me mandou comida e brigadeiros) em todos os momentos que as coisas ficaram difíceis, e o cansaço parecia insuportável.

Reconheço e agradeço as contribuições valiosas das Professoras Antonieta e Marly que me ajudaram a enxergar o que a Professora Rosana e eu não enxergávamos.

Reconheço as contribuições de Joseph, meu aluno mais querido, que ofereceu seu olhar distante e crítico ao que escrevo: “me faça entender o que você quer dizer”.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, especialmente ao Junior, por ouvir e caminhar por perto.

Acredito fortemente que o tempo que dispensamos ao outro é a forma mais incrível e pura de afeto que podemos dar a alguém. Pelo tempo de todos: muito obrigada, e por aí vai.

A ventania

Assovia o vento dentro de mim.

*Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou
minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.*

Eduardo Galeano

LISTA DE SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ART - Artigo
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCAA – Centro de Cultura Americana
CNA – Cultural Norte Americano
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CLIL – Content and Language Interactive Learning
EBE – Educação Bilíngue de Elite
FEBF - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GT - Grupo de Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC - Pontifícia Universidade Católica
L1 - Língua materna ou primeira língua
L2 - Segunda língua
LE – Língua estrangeira
LETRAFOR – Letramentos no Trabalho e Formação Docente
LI – Língua Inglesa
SP – São Paulo
TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do Manual de Orientação 01.....	49
Figura 2: Capa do Manual de Orientação 01.....	52
Figura 3: Os componentes essenciais das aulas de CLIL.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa no banco de dados da ANPED.....	21
Quadro 2: Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores “educação bilíngue + práticas pedagógicas”.....	22
Quadro 3: Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores “educação bilíngue + letramentos”.....	24
Quadro 4: Relação entre professoras, tempo de trabalho e formação inicial.....	30
Quadro 5: Capítulo 02.....	31
Quadro 6: Capítulo 03.....	31
Quadro 7: Capítulo 04.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DAS PRIMEIRAS LETRAS AO INGLÊS: O MUNDO EM DUAS LÍNGUAS	14	
1 PERCURSO METODOLÓGICO: “[...] SE VOCÊ SEGUE À RISCA ACABA FICANDO CHATO, REPETITIVO [...]”	29	
2 UNIVERSO PARALELO: “[...] EU NÃO VOU ENSINAR O IDIOMA PELO IDIOMA, SABE, PARA MIM ESSE FOI O MAIOR SUSTO”	39	
2.1 Educação Bilíngue e legislação.....	40	
2.2 A Educação Bilíngue como programa na escola campo da pesquisa.....	47	
2.3 Universo Paralelo em análise.....	58	
3 A FORMAÇÃO: “[...] O SUCESSO DO ENSINO BILÍNGUE SÓ É POSSÍVEL DEVIDO ÀS TROCAS ENTRE OS PROFISSIONAIS ATUANTES E POR MEIO DE EXPERIMENTAÇÃO”	76	
3.1 Considerações sobre a formação inicial para o contexto bilíngue.....	78	
3.2 A formação das professoras, seus limites e potências.....	87	
3.3 A formação docente na profissão e na partilha.....	99	
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: “O LIVRO DIZ PARA VOCÊ EDITAR [...] REESCREVER [...] ISSO NÃO ACONTECE NA PRÁTICA”	109	
4.1 A autonomia docente no contexto bilíngue.....	111	
4.2 Recursos e estratégias para as práticas pedagógicas: livro e conteúdos.....	121	
4.3 Recursos e estratégias para as práticas pedagógicas: a questão do uso das línguas.....	127	
DERRADEIRAS REFLEXÕES	139	
REFERÊNCIAS	145	
ANEXO	A:	PARECER
CONSUBSTANCIADO		152
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO ESCRITO		156
APÊNDICE B: ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO		159
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		160
APÊNDICE D: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTO		162
APÊNDICE E: DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS		163

INTRODUÇÃO: DAS PRIMEIRAS LETRAS AO INGLÊS, O MUNDO EM DUAS LÍNGUAS

Eu tinha ido embora porque queria mudar. Senão, no dia menos esperado ia estar dentro do caixão de morto sem saber para que existira. Pensava nos caras que não têm novidades novas para contar, e não sobra outro jeito que contar novidades velhas ou pichar os outros.
Eduardo Galeano

Com fins de contextualizar esta dissertação, penso que seja importante esclarecer algumas vivências que constituíram quem estou.

Minha mãe Cleidi conta que eu mal tinha aprendido a falar e já dizia que queria aprender a ler. Para atender meu desejo, ela foi até a escola de nosso bairro e pediu à diretora que cedesse algum material que a ajudasse a me alfabetizar. Foi ela que, no alto dos seus 22 anos, sem ter concluído o ensino médio, me ensinou a decodificar. Eu tinha 4 anos. Ela conta que não foi um processo muito “amoroso”, mas que em pouco tempo eu estava conseguindo juntar as letras e, a partir delas, entender palavras e frases. Não me lembro do processo; não sei se eu realmente entendia o que lia, mas me lembro da cartilha que ela usou. Lembro que, um dia, andando de carro com meus pais, eu percebi que conseguia ler o que as placas e *outdoors* diziam. Eu colava meu rosto ao vidro e tentava ler tudo que passava em velocidade pelos meus olhos. Eu me sentia parte de algo maior quando entendia o que via pelo caminho. Hoje, percebo que minha mãe foi o par mais experiente mais importante que tive, porque por meio de sua dedicação pude entrar em contato com a produção cultural escrita da humanidade.

Aos 5 anos, eu frequentava o jardim de infância. Certa vez, caí da cama e precisei ficar uns dias em casa. Para me manter ocupada, minha mãe foi até o jardim e emprestou todos os livros que pôde. Lembro de mim mesma, no sofá, entre duas pilhas de livros: os não lidos, à esquerda, e os lidos, à direita. Conforme os lia, os trocava de lado. Hoje, brinco, que minha “coisa” são as palavras. Sou apaixonada por elas. Suspeito que minha paixão tenha vindo desses anos em que ler com minha mãe era o que me fazia sentir gente. E, desde lá, tenho uma curiosidade sem fim.

Descobri que existia outra língua que não a minha lá pelos 10 anos, quando uma de minhas tias, a Beti, me deu uma daquelas revistinhas infantis que apresentavam os números em inglês. Aquilo me fascinou. Como poderia existir outro jeito de dizer a mesma coisa? E como eu deveria falar aquelas palavras esquisitas? No início da adolescência comecei um curso de inglês. Mal sabia eu que, daquele momento em diante, eu não mais pararia de

aperfeiçoar essa habilidade de ler e entender coisas em duas línguas diferentes. Um novo mundo se abriu para mim. Depois disso, as coisas simplesmente aconteceram e, quando vi, eu estava ministrando aulas no cursinho de inglês em que estudei e, em 2011, iniciei minha licenciatura em Letras na Universidade da Região de Joinville (Univille), instituição que me ajudou a ressignificar minha existência até este momento.

Na universidade, conheci outras de minhas maiores inspirações. As professoras do meu curso permanecem em minhas lembranças como exemplo do que busco me tornar. Confesso que, naquele momento, nem todas as discussões faziam sentido para mim. Apesar disso, estar no ambiente universitário era minha maior alegria. Eu queria ler tudo, aprender tudo, saber tudo. Com minha formatura, a vontade de trabalhar com a educação básica passou a me consumir. Até então, eu trabalhava com a coordenação de ensino no mesmo cursinho onde havia começado a lecionar, muitos anos antes. Ao entrar em sala de aula, fiz o caminho inverso do que os profissionais costumam buscar, e levei um choque. Era muito mais difícil do que parecia. Eu me sentia professora, mas as inseguranças e “erros” eram diários. A burocracia e a falta de tempo entraram no caminho do que, em minha mente, seria a prática ideal. Eu sentia que precisava de ajuda, e neste momento, decidi tentar a vaga para cursar a disciplina Trabalho e Formação Docente como aluna em regime especial no Mestrado em Educação da Univille. Em um feliz acaso, as professoras que ministravam tal disciplina eram duas das minhas inspirações da graduação. Ao entrar na universidade pela segunda vez, não encontrei respostas prontas como achei que encontraria. No entanto, aprendi que fazer perguntas e buscar soluções em leituras e discussões é um caminho apropriado para acalmar algumas inquietações - enquanto muitas outras aparecem.

Meus questionamentos eram muitos. Aumentaram quando observei uma aula de um programa bilíngue (português-inglês na educação infantil e anos iniciais) com o intuito de começar a trabalhar em tal escola. À época, mesmo tendo dado aula de inglês por mais de 8 anos, foi como se eu não soubesse e não tivesse nenhum controle sobre a minha prática. A partir daí, a ideia de um projeto de pesquisa que trabalhasse com formação docente e práticas pedagógicas começou a tomar uma forma difusa e, com a ajuda de minha orientadora Professora Doutora Rosana Mara Koerner, e com um *insight* da Professora Doutora Berenice Rocha Zabbot Garcia - que ela, provavelmente, nem imagina que me deu - meu objeto de pesquisa foi, aos poucos, se consolidando, especialmente depois do primeiro encontro de orientação que tive como aluna regular do Mestrado em Educação da Univille.

Quando falamos em formação docente é possível que, inicialmente, a discussão pareça

simples. No entanto, existem alguns aspectos importantes que não podem ser deixados de lado quando ela acontece. Além da formação inicial que acontece na graduação, os saberes experienciais, que "[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias" (TARDIF, 2002, p. 49) e se originam no dia a dia e no exercício da profissão, são fundamentais quando se trata da trajetória de constituir-se professor.

Marcelo (2009) afirma que a velocidade com que se obtém informação - em decorrência da evolução tecnológica - colocou em xeque a tradicional influência educativa que os professores tinham em seus alunos. Portanto, além da questão da formação em si e como ela se dá, é relevante dar atenção à identidade dos docentes: como o professor se percebe e percebe suas capacidades e sua importância na sociedade é fundamental para o seu desenvolvimento dentro da profissão. No caso da educação bilíngue, não há, ainda, formação inicial que dê conta de dar ao professor as bases teóricas necessárias para que ele se veja como um profissional que dá aula de conteúdos diversos em outro idioma. O caminho do professor, neste caso, é o inverso do tradicional. Ele, primeiro, vive o cotidiano e, frente aos desafios do hoje, busca recursos que lhe auxiliem a pensar e repensar seu fazer docente, numa relação dialógica entre si mesmo, os alunos, a gestão da escola e os pais.

Existem inúmeros desafios na constituição da profissionalidade e identidade docente, e ambas são, possivelmente, atravessadas por suas práticas pedagógicas. Flores (2014, p. 863) afirma que "[...] as mudanças nos contextos políticos e sociais do ensino têm tido implicações nas subjetividades dos professores e nas concepções de profissionalismo docente." Ainda, de acordo com Roldão (1998, p. 7):

Identificam-se, na origem de todas estas mudanças, factores económicos e sociais - a ineficácia das respostas tradicionais da escola face à complexidade crescente das sociedades actuais, a pressão económica para responder às mudanças estruturais - e extremamente complexas - do mercado de trabalho e da globalização da economia constituem apenas alguns dos factos novos com que a escola e os professores actualmente se confrontam.

A autora (1998) também afirma que enquanto os fatores econômicos e sociais acarretam as supracitadas mudanças, existe, também, a dimensão cultural que não pode ser esquecida. É preciso lidar com "[...] novas conflitualidades inerentes ao carácter cada vez mais multicultural e multiétnico das sociedades modernas" (ROLDÃO, 1998, p. 8).

Conforme Nóvoa (2009), é possível perceber que a escola tende a fazer uma integração de todos os conteúdos possíveis, além de demais aspectos relacionados à evolução da tecnologia, por ser vista como uma instituição regeneradora e salvadora da sociedade.

Então, combinando ambos os caracteres salvadores multiculturais e multiétnicos mencionados, temos um cenário no qual:

As respostas da escola e o seu papel social atravessam assim uma profunda mudança situada na interface entre a oferta de uma base cultural sólida comum mas integradora das diferenças e aquilo que parece ser a necessidade de oferecer currículos diferenciados [...]. O professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa etária restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável. (ROLDÃO, 1998, p. 8)

O que é esperado do professor parece ser a mobilização de saberes múltiplos combinados com amor e empatia pelas crianças. Sendo a educação "[...] a atualização histórica de cada indivíduo" (PARO, 1999, p. 8), podemos mencionar o seu caráter preparatório para o mercado de trabalho, ao passo que a educação formal¹ objetiva "[...] prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade" (Ibidem, p. 8). No que coteja tal afirmação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 28) versam sobre a formação dos estudantes nos:

[...] termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Ora, o homem vive tempos em que "[...] não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem. Para ele, não importa apenas viver, mas viver *bem*" (PARO, 1999, p. 4). Portanto, ao combinar este desejo à imagem da escola na sociedade e seu caráter de transbordamento (NÓVOA, 2009), é inevitável que surjam tendências na educação voltadas a uma demanda mercadológica que acontece pela vontade de estar bem no mundo e, principalmente, de querer que as crianças e adolescentes tenham condições de se colocarem bem no mercado de trabalho para que assim estejam bem no mundo. Assim, a crescente oferta de programas bilíngues e escolas bilíngues pode ser resposta à globalização e à necessidade do domínio do inglês na sociedade brasileira combinados ao ‘estar bem’ ou a ter ‘sucesso’ às vistas do que é considerado como um bom poder aquisitivo. Deste modo, nos últimos anos, surge um cenário em que a oferta de educação bilíngue se torna gradualmente mais abundante.

¹ Para Gohn (2015), a educação formal é sistematizada em disciplinas recebida nos espaços formais de aprendizagem, como escolas. Repassa certezas. Centrada em um currículo. Envolve também um espaço simbólico corporificado em paredes, cadeiras etc.

Para saber falar uma língua estrangeira (neste caso, o Inglês) é extremamente comum que os pais recorram a escolas especializadas no ensino desta língua. Logo, há um deslocamento dos alunos das escolas para os cursos de inglês. Ao mesmo tempo, escolas privadas passaram a firmar parcerias com escolas de idiomas, abrindo seu espaço para que os alunos estudassem inglês, de forma terceirizada, no contraturno escolar. Hoje, porém, já é possível encontrar escolas regulares privadas que oferecem a opção de educação bilíngue para que não haja o deslocamento dos estudantes a uma outra instituição especializada, e nem haja terceirização. Conseqüentemente, podemos especular que a demanda da oferta de uma educação bilíngue seja paralela à busca por comodidade por parte dos pais.

Em Santa Catarina, estado onde o estudo aconteceu, de acordo com o Art. 1º. da Resolução CEE/SC Nº 087², de 22 de novembro de 2016:

Por Escola Bilíngue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa. Requer ainda que a escola tenha vínculo com uma instituição certificadora que acompanhe o cumprimento dos critérios legais e que renove de tempos em tempos a certificação.

Segundo o Art. 3º. do mesmo documento, “a Escola Bilíngue tem por concepção: manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira” (*Ibidem*). Ainda na mesma Resolução (2016), lemos que para ser considerada bilíngue, a escola precisa oferecer 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, além das horas e disciplinas que a escola entende que são necessárias para que se alcance o domínio pretendido da(s) língua(s) estrangeira(s) adotada(s). Com relação à formação dos professores, exige-se que estejam habilitados para o nível que lecionam, para a disciplina que lecionam, ou que tenham a certificação da proficiência na língua. O foco de minha pesquisa não está na definição do conceito de bilinguismo, posto que este não é consenso entre os pesquisadores da área, e nem em definir o que é ‘certo’ ou ‘errado’ no que tange ser ou não educação bilíngue. O que concerne minha pesquisa é o *gap*³ entre a formação inicial do docente que trabalha neste contexto e suas práticas pedagógicas.

² Esta Resolução Estadual regulamenta quais critérios as escolas precisam atender para serem denominadas escolas bilíngues ou escolas internacionais.

³ Nesta pesquisa, usamos a palavra *gap* para nos referirmos ao “mistério” que acontece entre formações iniciais de nível superior e o fazer docente do dia a dia no contexto bilíngue, que parece ser dinâmico e traz desafios múltiplos aos docentes que atuam nesse âmbito. Esclarecemos que não usamos a palavra *gap* no sentido de falta, mas de distância entre a formação e a prática.

Marcelino (2009, p. 10) afirma que as escolas que oferecem a educação bilíngue pretendem aliar a oferta da educação formal à oferta do ensino de idiomas. No entanto, ele argumenta que a proposta bilíngue vai além do que um curso especializado oferece, ao passo que:

Na escola bilíngue, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada em educação, não como um instituto de idiomas aumentado.

Baker (2006 apud SALGADO *et al*, 2009, p. 8045) coloca a educação bilíngue como "[...] um problema, um direito e uma fonte: um problema linguístico, um direito básico do ser humano e uma fonte de enriquecimento cultural, de ascensão econômica e social e de aquisição da cidadania". Como traz Bakhtin (1992), a linguagem é um fenômeno social, e sua prática é dialógica. O sujeito enunciativo que usa a língua traz marcas sociais experienciais e familiares. Portanto, a educação bilíngue pode ser também um instrumento de empoderamento dos sujeitos em se tratando do uso da língua nas suas práticas sociais. Nesse sentido, García (2009) afirma que é possível que a educação bilíngue seja usada como projeto em favor dos direitos das minorias na medida em que possibilita a comunicação com a comunidade internacional, sendo benéfica para crianças, adolescentes e adultos, ricos e pobres, ouvintes e surdos pelo fato de a sociedade contemporânea ser multilíngue.

Partindo da ideia de que, na educação bilíngue, os alunos estudam as disciplinas do currículo da escola, o professor usa a língua inglesa como meio enquanto ensina (ou revisa) os conteúdos curriculares. Portanto, parece razoável que este profissional precise ter competência linguística suficiente para conduzir a aula na língua estrangeira além de ter o domínio dos conteúdos. Assim, de acordo com Salgado *et al* (2009, p. 8049):

O professor deve, pois, ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas. A escola bilíngue deve ter arranjos curriculares que atendam a esse bilinguismo dinâmico, através de um trabalho consciente e responsável com o cruzamento linguístico presente.

Ainda há muito para se investigar em termos de educação bilíngue. Com efeito, a trajetória de formação docente dos professores responsáveis pelas aulas nesse âmbito parece ser ainda mais complexa do que a formação dos professores habilitados para trabalharem com uma disciplina específica. Tomando como base o pressuposto de que a formação inicial dos

docentes é dividida por área de saber científico, reitero que ainda não há uma formação inicial especializada neste tipo de educação. Em relação ao papel do professor, Roldão (1998, p. 2) sustenta que:

O profissional exerce assim (1) uma determinada atividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, (2) para a qual tem de dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas; (3) exerce-a com uma determinada margem de poder e autonomia e correspondente responsabilização, ou seja, decidindo sobre como procede profissionalmente e prestando contas dessas decisões perante a sociedade e, em particular, os utilizadores de sua atividade e, (4) por fim, pratica sua atividade num quadro de desenvolvimento profissional que implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo.

Deste modo, é possível pensar em como os educadores assumam essas responsabilidades que estão atreladas ao seu papel, sobretudo quando se pensa que os saberes dos professores são, como sugere Tardif (2002, p. 54), "essencialmente heterogêneos", por serem "[...] provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana".

Quando se trata de ensinar, Roldão (1998, p. 4) sinaliza que o conceito deve estar relacionado a fazer aprender algo a alguém. Assim, se para ensinar o simples ato de colocar livros na mão de alguém fosse suficiente, se esse processo fosse passivo, a figura do professor seria desnecessária. Portanto, pensar as práticas pedagógicas é fundamental nesse processo. Zabala (2010) afirma que os professores diagnosticam, tomam decisões, avaliam a pertinência de suas atuações a fim de conduzi-las de outro modo quando necessário. Seguindo essa lógica, busca-se entender como os professores do contexto bilíngue em questão fazem tal diagnóstico e pensam suas estratégias para a prática mesmo sem terem se formado especificamente para isso. Especialmente quando se pensa que “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 2010, p. 16).

Com o intuito de entender qual é o estado do conhecimento da pesquisa no âmbito das práticas pedagógicas no contexto da educação bilíngue, fiz um balanço das produções dos últimos cinco anos. Conforme Ferreira (2002, *apud* BARBOSA, 2017, p. 48), “[...] o estado da arte busca de forma quase que descritiva, apresentar as pesquisas científicas sobre o tema que visa abordar”. Verifiquei os bancos de dados da ANPED Nacional e do Banco Digital de Teses e Dissertações, bem como vasculhei produções presentes na Scielo, e no BDTD da

Universidade Regional de Blumenau.

No banco de dados da ANPED Nacional, busquei trabalhos que abordassem ‘práticas pedagógicas’ e ‘educação bilíngue’, a partir do ano de 2014. Tais palavras-chave não se relacionaram a trabalhos que fossem relevantes para a temática de minha pesquisa⁴; portanto, olhei título por título de trabalhos dos GT de didática e formação docente e encontrei algumas produções que versavam sobre autoformação e identidade dos professores, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 01: Pesquisa no banco de dados da ANPED Nacional

Ano	Título	Autores	Instituição	Área de conhecimento	Possíveis aproximações e distanciamentos
2017	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	LOSS, Adriana Salete	UFFS	GT08	A verificação de que os processos autoformativos vivenciados a partir de processos educativos e formativos possibilitam o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Estudo realizou-se na educação superior.
2017	Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades	RODRIGUE S Marcelle Pereira; Baptista, Alessandra Ribeiro; Silva, Cristiane Domingues	FEBF/ UERJ; PUC; FEBF/ UERJ;	GT08	O trabalho mapeou os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da experiência e de que forma se inscrevem nos processos de (auto)formação docente.

Fonte: Banco de Dados da ANPED Nacional

A autoformação e a identidade docente conversam com minha pesquisa quando penso que sem uma formação inicial similar, os professores entram na sala de aula bilíngue na expectativa de encontrar um ambiente parecido com outros nos quais já trabalharam.

Já na busca no banco de dados da Scielo pude usar descritores na tentativa de encontrar aproximações. Os descritores ‘educação bilíngue + práticas pedagógicas’ trouxeram quatro resultados: dois relacionados à educação de surdos, um relacionado à formação de

⁴ Aponto, aqui, a dificuldade de encontrar trabalhos que se aproximem completamente de meu objeto nos bancos de dados consultados. Separei nos quadros a seguir as pesquisas que apresentam aspectos de aproximação que ainda são um tanto distantes, mas, não fossem esses apontamentos, o balanço das produções não teria sido frutífero.

professores de línguas na Colômbia e um último sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. Não consegui aproximar minha pesquisa de nenhum desses resultados.

No mesmo banco, o uso dos descritores ‘educação bilíngue + letramento’ retornou nove trabalhos: três relacionados à educação indígena e dois relacionados à educação de surdos; vi, também, o mesmo resultado mencionado no parágrafo anterior sobre o contexto escolar de língua minoritária e um último resultado sobre um contexto bilíngue de *quéchua* e espanhol, no Peru. Além desses, Scielo me deu um trabalho sobre letramento e alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau, e outro trabalho que versava sobre práticas de letramento em contexto escolar bilíngue na Austrália. Outra vez, não houve aproximação com nenhuma dessas produções.

Por fim, na busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizei, inicialmente, os descritores ‘educação bilíngue + práticas pedagógicas’ e obtive 122 resultados, muitos mais que nas tentativas anteriores. Apesar da quantidade significativa de produções, listei no quadro a seguir alguns poucos trabalhos que se aproximam parcialmente de algum aspecto que discuto em minha pesquisa⁵:

Quadro 02 - Pesquisa no BDTD com os descritores: “Educação bilíngue + práticas pedagógicas”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Possíveis aproximações e distanciamentos
2019	Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	CLEMESHA, Susan Ann Rangel	PUC/SP	Dissertação	Investigou contribuições de uma formação de professores com intenção crítico-colaborativa em uma escola bilíngue de elite em SP e identificou um movimento de construção coletiva de significados entre as professoras que lecionavam em português e inglês.

⁵ Minha aproximação com tais trabalhos aconteceu através da leitura dos resumos e das considerações finais dos estudos.

2017	Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do Estado de São Paulo	GUIDI, Fernanda Cristina Lombardi	PUC/SP	Dissertação	A pesquisadora comparou a concepção teórica que embasa as propostas pedagógicas das escolas e como se configura a educação bilíngue nestas instituições.
2016	Colaboração na produção escrita em segunda língua: uma proposta de revisão por pares para a aula de língua inglesa em uma escola com currículo bilíngue	BOLZAN, Daniele Blos	UFRGS	Tese	A pesquisa apontou contribuições aos professores ao evidenciar que a colaboração entre aprendizes é um caminho para que a aprendizagem de L2 aconteça, mantendo-os motivados, indo ao encontro de seus interesses e desenvolvendo sua autonomia como aprendizes de L2.
2015	“A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só”: práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio	CARDOSO, Angela Cristina	UFSC	Dissertação	A pesquisa demonstrou como as práticas translíngues podem ser um recurso pedagógico, permitindo que professores e alunos façam sentido de seus mundos bilíngues enquanto procuram ensinar e aprender dentro dessa modalidade de ensino repleta de complexidades, particularidades e demandas.
2015	Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue	DIAS, Aparecida de Lara Lopes	Univates	Dissertação	A pesquisadora investigou as contribuições da formação inicial específica nas práticas pedagógicas bilíngues dos professores Krikati. Como um dos resultados, Dias confirmou que a construção de uma educação escolar

					específica, diferenciada, intercultural e bilíngue perpassa pela formação dos professores, o que me remeteu à problemática da falta de formação inicial específica dos profissionais do meu campo de pesquisa.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

No mesmo banco, usando os descritores ‘educação bilíngue + letramento’, obtive 60 resultados, cuja maioria relacionava-se também à educação indígena e educação de surdos⁶.

Dessas produções, destaco duas:

Quadro 03 - Pesquisa no BDTD com os descritores: “Educação bilíngue + letramento”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Possíveis aproximações e distanciamentos
2017	Aprendizado incidental de línguas e desenvolvimento de bilinguagem do aprendiz em contexto escolar	MENDES, Márjori Correa	UFJF	Dissertação	A pesquisa buscou identificar como as concepções de bilinguagem contribuíram com as aulas de L2 para crianças de 03 a 08 anos de idade pensando no alinhamento da nova realidade globalizada.
2016	"Era uma vez um man e um menino e eles montavam um Schlitten" letras(s em anda)mento em cenário de língua de imigração alemã	ROSERBROCK Emília	FURB	Dissertação	Objetivou-se neste trabalho identificar em quais práticas de leitura e escrita de português e alemão estavam inseridas crianças do ensino fundamental, olhando também para seu contexto intercultural.

Fonte: Banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

⁶ Aqui, o processo de exclusão deu-se pela leitura dos títulos dos trabalhos, quando traziam especificamente o âmbito da educação bilíngue sobre o qual tratavam. Quando não havia indicação no título, foi feita a leitura do resumo e/ou considerações finais.

De novo, as pesquisas se aproximam em aspectos particulares que são de interesse, mas nenhuma delas se aproxima inteiramente da proposta de minha dissertação. O segundo resultado apresentado acima me motivou a fazer uma busca também no Banco de Teses e Dissertações da FURB, instituição que está localizada em uma região conhecida como ‘Vale Europeu’ que tem forte presença da língua de imigração alemã e tem outros trabalhos que discutem esse viés. Nessa busca, encontrei uma dissertação em forma de metanálise intitulada “Bilinguismo e educação bilíngue: uma metanálise em produções científicas das áreas de educação e linguagem”, produzida por Isabela Vieira Barbosa, defendida em 2017. Nela, a pesquisadora identificou contextos bilíngues diversos e, também, concluiu que há carência de pesquisas que discutam o bilinguismo e a educação bilíngue, pensando na multiplicidade de contextos identificados: línguas minoritárias; línguas de fronteira; línguas de imigração; línguas afro-brasileiras e línguas indígenas. Esse texto contribui teoricamente principalmente na delimitação do que a educação bilíngue pode ser, e qual concepção teórica de bilinguismo pode nortear a concepção de meu campo de estudo.

Ao concluir o balanço de produções, percebemos⁷ que o cenário que trata do trabalho e formação docente dos professores atuantes em escolas que trabalham em duas línguas carece de mais pesquisas que ajudem a entender as potencialidades de um campo recente que, por ora, pode ser considerado abstrato no contexto da educação brasileira. De uma maneira ou de outra, pode-se afirmar que a formação de professores para o ensino bilíngue pode contribuir com as discussões que tangenciam a nova profissionalidade docente, considerando que ela acontece nas práticas cotidianas e se legitimam nelas e por elas.

Por tudo isso, acredito que nossa investigação seja relevante para dar luz às práticas pedagógicas que se delineiam num contexto em que os professores se veem desafiados a trabalharem com crianças, em outro idioma, na busca pelo desenvolvimento de conteúdos de ordem diversa. Assim, investigamos os desafios enfrentados por professores em um contexto bilíngue tendo em vista que eles não são formados especificamente para trabalharem com níveis da educação infantil e anos iniciais e, possivelmente, com os conteúdos que esses níveis compreendem. Por consequência, o **objetivo geral** deste trabalho é **reconhecer os desafios entre a formação inicial e as práticas pedagógicas a partir do que dizem as professoras de um contexto de ensino bilíngue**. E, para tanto, os objetivos específicos estabelecidos são: i) identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola

⁷ A partir daqui, passarei a usar a primeira pessoa do plural visto que sem a contribuição de minha orientadora Prof^a Dr^a Rosana Mara Koerner não teria sido possível chegar aos resultados.

campo da pesquisa; ii) identificar a formação inicial dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue; iii) analisar os desafios no que tange às práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue.

A fim de nos aproximarmos dos objetivos propostos, nossa questão norteadora foi: “quais os desafios que atravessam as práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto bilíngue considerando que não foram formalmente preparados para este contexto na sua formação inicial?”. Para respondê-la perguntamos, também, “quais são as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa?” e “qual é a formação inicial dos professores do contexto de ensino bilíngue?”.

A pesquisa foi realizada em uma escola privada localizada no Norte de Santa Catarina, em uma cidade que apresenta características industriais bem definidas e possui menos de 200.000 habitantes. Essa informação é relevante quando pensamos no universo de professores de inglês e, por consequência, o universo de professores que trabalham no contexto bilíngue atuantes no município. A quantidade de escolas de inglês favorece certo coleguismo e conhecimento entre os profissionais. Desse modo, já estávamos familiarizadas com algumas das professoras que trabalhavam na escola pesquisada. Nosso contato inicial com a direção da escola havia acontecido informalmente, em 2018, enquanto eu fazia a disciplina Trabalho e Formação Docente como aluna em regime especial. O contato formalizou-se no primeiro trimestre de 2019, já como aluna regular do programa de Mestrado em Educação, por meio da assinatura da Carta de Anuência que era um dos documentos que deveria ser submetido ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville - Univille, junto ao projeto inicial, para análise e posterior aprovação⁸.

O corpo docente do programa bilíngue⁹ oferecido pela instituição no contraturno escolar era composto por nove professoras das quais seis aceitaram fazer parte da pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa no âmbito da educação, com foco no trabalho e formação docente, preconizamos uma abordagem qualitativa. A geração de dados aconteceu por meio de três diferentes instrumentos: em julho de 2019, aplicamos um questionário escrito para delimitar o perfil das professoras; em setembro de 2019, reunimos as participantes para um encontro em forma de grupo de discussão com o intuito de ouvi-las trocando experiências a respeito de suas vivências; em dezembro de 2019, convidamos as professoras para uma entrevista individual recorrente. Uma delas aceitou participar e compartilhar um pouco mais

⁸ O Projeto foi aprovado em 01 de julho de 2019. Número do parecer: 3.353.870 (Apêndice A)

⁹ Chamamos de programa bilíngue porque as aulas acontecem fora do horário escolar regular, no contraturno, e para matricular a criança os responsáveis fazem um investimento além do investimento do ensino curricular regular. A escola também chama assim.

de suas experiências com o contexto bilíngue. Uma vez com os dados gerados, no decorrer do ano de 2020, fizemos as análises do material por meio da abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD) desenvolvida por Fairclough (2001) com o intuito de buscar entender as relações entre as falas das participantes e as práticas sociais e relações de poder que permeiam o cotidiano das suas práticas pedagógicas. As análises serão apresentadas e discutidas adiante.

Para organizar o presente estudo e para responder às questões postas traremos um entrelaçamento entre os dados gerados e a fundamentação teórica em uma tentativa de facilitar a aproximação do leitor com a análise e dinamizar nossas reflexões. Apresentaremos nossos resultados em quatro capítulos que se dispõem depois desta introdução na seguinte configuração:

- No percurso metodológico, capítulo um, apresentaremos o campo de estudo, pincelaremos o perfil das professoras participantes e faremos as considerações a respeito de como a análise dos dados foi conduzida;
- No segundo capítulo, discutiremos o que entendemos por educação bilíngue e traremos as particularidades do que chamamos de “universo paralelo” na escola campo de estudo, relacionando tais características com suas influências no trabalho docente;
- No terceiro capítulo, dissertaremos sobre o que nos parece uma trajetória de autoformação docente que se delineia no dia a dia da profissão, tendo em mente o *gap* entre o fazer docente das professoras participantes e seus cursos de formação inicial;
- No quarto capítulo, apresentaremos os desafios trazidos pelas vozes das professoras no que tange suas práticas pedagógicas, considerando que essas práticas acontecem em meio a inúmeras expectativas e potencialidades do universo paralelo bilíngue.

Os dois primeiros capítulos de análise ajudarão a compor o pano de fundo para que possamos responder, no capítulo derradeiro, à questão norteadora de nossa investigação. Nas considerações finais, retomaremos os objetivos específicos da pesquisa para que o leitor possa consolidar suas impressões a respeito das reflexões propostas aqui. Para mais, faremos o atravessamento entre os principais pontos discutidos e as contribuições de nossa pesquisa para as discussões que envolvem a educação bilíngue. Com base nos resultados, será possível propor novos encaminhamentos e possibilidades de aprofundamentos necessários em futuras investigações sobre o cenário dessa modalidade.

Finalmente, pensamos ser importante indicar que essa dissertação foi escrita de uma maneira ‘caleidoscópica’, de modo a considerar os mesmos dados por diferentes prismas para que conseguíssemos extrair deles tudo o que fosse possível dentro do que delimitamos como objetivos.

No percurso metodológico, a seguir, apresentaremos com mais detalhes como o objeto de estudo nos ajudou a definir quais seriam nossos instrumentos de pesquisa, considerando os sujeitos e os objetivos propostos, e a relação com nossa linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: “[...] SE VOCÊ SEGUE MUITO À RISCA ACABA FICANDO CHATO, REPETITIVO [...]”

*A primeira condição para
modificar a realidade consiste em
conhecê-la.*

Eduardo Galeano

A inquietação que deu origem a esta pesquisa partiu de uma conversa informal com uma professora de inglês que começara a dar aulas no contexto bilíngue há pouco tempo. Os desafios daquela nova realidade, vividos e relatados por ela em conversa informal de amigas, fizeram nossa mente borbulhar e nos deram insumo para o desenvolvimento da pesquisa. Para tornar possível conhecer tal realidade e alcançar o objetivo geral proposto, escolhemos olhar nossos dados utilizando a abordagem qualitativa que, conforme Gonçalves *et al.* (2011, p. 38):

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, especialmente no campo das ciências sociais. Trata de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Nesse sentido, entendemos que as professoras que se disponibilizaram a participar de nossa investigação são mais que números e suas vozes são potentes. Portanto, tendo em mente as proposições de Gatti e André (2010), colocamo-nos como pesquisadoras que adotam uma postura não-neutra, tendo em vista a compreensão dos sentidos e significados trazidos por elas e a integração de seus contextos. Sendo assim, privilegiamos a utilização de perguntas abertas no questionário escrito e, também, optamos por conduzir a segunda parte da geração¹⁰ de dados em formato de grupo de discussão e, finalmente, entrevista individual recorrente, ao nos depararmos com a complexidade do nosso objeto de estudo.

¹⁰ De acordo com Pedralli (2014), traduzindo Mason (1996), no caso da geração de dados não há um recolhimento de dados, mas sim um processo de observação atento às informações, ações, compreensões e condutas que são passíveis de serem analisadas como objetos interpretativos para a pesquisa.

Como mencionamos na introdução, o contato com a direção da escola aconteceu informalmente em 2018, bem como a conversa inicial com as professoras¹¹, justamente porque o universo de professores de inglês na cidade é pequeno o que favorece as relações profissionais e de contato entre nós. No entanto, a intenção de pesquisa formalizou-se por meio de contato via *WhatsApp* em março de 2019, uma vez regularmente firmada nossa parceria entre mestrandas e orientadora. Em julho de 2019, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille. Fizemos outro contato com as professoras, coordenação e direção da escola pelo *WhatsApp*, quando combinamos dia e horário para uma visita na instituição para que as docentes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D). Nesta ocasião, deixamos com cada uma delas, impressos, os questionários escritos (apêndice B) concedendo prazo de uma semana para que pudessem ter tempo de respondê-los.

Apesar de os questionários serem instrumentos também utilizados em grande escala em pesquisas quantitativas, Triviños (1987, p. 137) afirma que tais “meios neutros adquirem vida quando olhados sob a perspectiva de alguma teoria”. Além disso, o mesmo autor afirma que o uso dos questionários se justifica para “caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais” (*Ibidem*, p. 137). Os questionários buscaram delimitar o perfil das profissionais participantes e suas impressões a respeito de suas próprias práticas pedagógicas por meio de 17 questões, sendo a primeira fechada e as demais de respostas abertas. Pensamos que, a partir desse momento de reflexão individual de cada uma das professoras, suas respostas nos dessem pistas sobre qual seria a melhor forma de conduzir a parte seguinte da pesquisa, que aconteceria por meio de um grupo de discussão.

Nossa aproximação inicial aos dados gerados pelo questionário em julho de 2019 nos deu as primeiras informações concretas sobre as professoras: das seis professoras que responderam ao questionário, quatro trabalhavam no contexto em questão há um ano e duas de dois a cinco anos. As formações iniciais eram variadas, algumas em licenciatura e outras em outros cursos, o que pode ser observado no quadro¹² a seguir:

Quadro 04: Relação entre professoras, tempo de trabalho e formação inicial.

	Tempo de trabalho	Formação Inicial
Dora	1 ano	Administração/Comércio exterior

¹¹ Optamos por usar a palavra no gênero feminino porque todas as participantes da pesquisa são mulheres.

¹² No texto, pelo anonimato, as professoras serão identificadas com nomes fictícios escolhidos por elas.

Lulu	2-5 anos	Letras - dupla habilitação
Clara	2-5 anos	Letras - dupla habilitação
Eduarda	1 ano	Administração
Angie	1 ano	Letras - Língua Inglesa (morou e formou-se no exterior)
Pamela	1 ano	História

Fonte: As autoras (2019)

Enfatizamos que todas as professoras trabalham com educação infantil e séries iniciais, sendo a turma de 4 anos da Educação Infantil a de menor idade, e o 6º ano do Ensino Fundamental 2 a maior, mas nenhuma delas passou pela formação em Pedagogia. Todas as professoras participantes podem ser consideradas professoras em início de carreira (HUBERMAN, 1995) quando se trata especificamente do contexto bilíngue. Foi a partir dessas respostas que percebemos a complexidade do objeto de nossa investigação.

Com o intuito de facilitar a aproximação com nossos dados e nossa análise, transcrevemos as respostas dos questionários e as organizamos junto às respectivas perguntas em uma planilha. Depois, organizamos as perguntas de acordo com os objetivos específicos de nossa pesquisa. Essa disposição pode ser observada nos quadros abaixo:

Quadro 05: Capítulo 2

Capítulo 2: Universo Paralelo	
Objetivo	Identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa.
Principais aportes teóricos	García (2009), Megale (2005, 2018 e 2019), Busch (2015), Harrop (2012), Cavalcanti (1999), Mello (2010), e Barbosa (2017).

Fonte: As autoras (2020)

Quadro 06: Capítulo 3

Capítulo 3: A formação dos professores atuantes no contexto bilíngue	
Objetivo	Identificar a formação inicial dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue

Perguntas do questionário	<p>01. Qual seu tempo de trabalho como professora bilíngue?</p> <p>02. Com qual(is) níveis (anos) do Ensino Fundamental você trabalha atualmente?</p> <p>03. Em qual curso de graduação você é formada?</p> <p>04. Você considera que seu curso de graduação foi...? / Justifique.</p> <p>07. Descreva quais conteúdos ou disciplinas você consideraria importante que existissem em uma formação inicial para professores que querem trabalhar com o ensino bilíngue.</p>
Principais aportes teóricos	Almeida Filho (1993), Huberman (1995), Cunha (2007), Megale (2020), Tardif (2002), Pesce (2008, 2012), Nóvoa (2009), Imbernón (2009 e 2011).

Fonte: As autoras (2020)

Quadro 07: Capítulo 4

Capítulo 4: As práticas pedagógicas das professoras atuantes no contexto bilíngue	
Objetivo	Analisar os desafios no que tange às práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue.
Perguntas do questionário	<p>08. Descreva como você faz o planejamento das suas aulas.</p> <p>09. Na sua opinião, qual é sua maior facilidade (pontos fortes) ao dar aulas no ensino bilíngue?</p> <p>10. Na sua opinião, qual é sua maior dificuldade (pontos frágeis) ao dar aulas no ensino bilíngue?</p> <p>11. Quando você se depara com alguma dificuldade pedagógica na sala de aula do contexto bilíngue, como você a soluciona?</p> <p>12. Você faz leituras a respeito de educação no contexto bilíngue?</p> <p>13. Como você costuma direcionar as atividades de escrita junto a seus estudantes?</p> <p>14. Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades nas escritas solicitadas?</p>

	<p>15. No caso de a resposta à questão anterior ter sido “às vezes” ou “sim”, na sua opinião, a que se deve(m) tal(is) dificuldade(s)?</p> <p>16. Como você ajuda seus alunos quando percebe que eles estão apresentando dificuldades na escrita?</p> <p>17. Sobre sua experiência com a educação no contexto bilíngue, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?</p>
Principais aportes teóricos	Documentos regulatórios, Almeida Filho (1993), Benson (1997), Cunha (2007), Pesce (2008 e 2012), Benson e Huang (2008) e Megale (2019 e 2020).

Fonte: As autoras (2020)

Com relação às últimas perguntas do questionário, tínhamos a intenção de entender como acontecem os eventos de letramento no contexto de ensino bilíngue, especialmente porque este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa LETRAFOR (Letramentos no Trabalho e Formação Docente) e por entendermos que o trabalho com o uso social da escrita é fundamentalmente importante. No entanto, ao final dos primeiros meses de contato com os sujeitos e suas falas percebemos que a pesquisa é, de fato, um espaço de movimento (STRECK, 2006) e há uma constante reconfiguração dos caminhos, aproximações e distanciamentos conforme nos aprofundamos nas reflexões com fins de alcançar nossos objetivos. Percebemos que as provocações a respeito das práticas pedagógicas neste hiato da formação inicial no contexto bilíngue garantiriam um corpo suficientemente denso para análise e optamos por deixar as inquietações sobre os eventos de letramento em tal contexto para quando tivermos respostas mais acertadas sobre os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa. Esta é mais uma das razões pelas quais entendemos que a abordagem qualitativa é a mais adequada para nossa investigação. De acordo com Gatti e André (2010), posturas mais flexíveis dos pesquisadores em educação, com possibilidades de adequação, permitem engajamentos mais fortes com as realidades investigadas. Assim, o vínculo dessa pesquisa ao grupo LETRAFOR se dá pelo Trabalho e pela Formação Docente, mas não exatamente pela perspectiva do Letramento.

O encontro presencial, em formato de grupo de discussão, aconteceu no mês de setembro de 2019, nas dependências da instituição, em uma das salas de aula da educação

infantil bilíngue, e teve duração de 55 minutos. De acordo com Weller (2011, p. 56), “o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”. Ainda, para a mesma autora (WELLER, 2006), o grupo de discussão pode ser usado como um método de investigação mais que como um instrumento de coleta de dados, pois permite que, através do acesso às posturas dos sujeitos participantes, seja possível conhecer um conjunto de orientações coletivas partilhadas por eles.

A sala de aula que usamos para o encontro era destinada às aulas do Infantil. Portanto, nas paredes vimos muitos cartazes educativos e trabalhos feitos pelos alunos, além de um quadro branco. A sala ficava no primeiro andar da escola, ao lado do pátio e da quadra de esportes, ambos de ambientes de convivência, portanto, podíamos ouvir as crianças circulando do lado de fora. No espaço da sala de aula, havia duas mesas redondas com pequenas cadeiras coloridas. As cortinas que cobriam a grande janela basculante eram de cores vivas. Havia, perto da porta de entrada, um tapete infantil e algumas almofadas. Perto da mesa da professora, que ficava ao lado do quadro branco, havia uma estante com materiais de alunos empilhados e outros objetos para o uso na sala de aula. Pudemos perceber que o espaço de fato era preparado para receber crianças da Educação Infantil ou dos primeiros anos das séries iniciais. O tamanho das cadeiras mostrava que alunos um pouco maiores já não ficariam tão confortáveis naquele espaço.

Chegamos alguns minutos antes do horário combinado e fomos recebidas pela professora Clara que nos levou até a sala. Preparamos o espaço e minutos depois as professoras Lulu e Eduarda chegaram, seguidas pela professora Dora. A professora Angie chegou uns minutos depois do início da conversa, e a professora Pamela chegou quase na metade do encontro. Sentamos em volta das duas mesas de modo que pudéssemos manter contato visual. A professora Dora sentou-se no chão, no tapete, junto às almofadas. Usamos dois celulares para gravar suas vozes, posicionados no centro das mesas redondas. As professoras foram receptivas e se mostraram satisfeitas por compartilharem suas experiências.

A receptividade e participação das professoras provou que a ideia de usar o grupo de discussão foi acertada, especialmente porque queríamos escutá-las no coletivo e não individualmente. Esse instrumento privilegiou nossa intenção de possibilitar que as participantes trouxessem à tona questões que lhes fossem importantes visto que elas conheciam seus cotidianos melhor do que ninguém. Nossa intenção era que o tempo delas

fosse aproveitado para que dividissem conosco os desafios que reconheciam em seu cotidiano. O papel do pesquisador no grupo de discussão é de alguém que:

[...] busca intervir o mínimo possível, que evita perguntas do tipo “o que” ou “por quê”, buscando fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, que levam à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. (WELLER, 2011, p. 56)

Portanto, nosso papel ali seria de escutar mais que falar, de modo que o grupo partilhasse conosco os desafios e percepções que permeavam seu fazer docente. Começamos o grupo de discussão situando a pesquisa novamente em um tempo e espaço, e indicando quais etapas foram concluídas e quais seriam os próximos passos, além de assegurar o rigor científico com o qual suas vozes seriam tratadas. A primeira pergunta que fizemos para iniciar a discussão entre elas foi: "Quais são as maiores dificuldades que vocês percebem no dia a dia do bilíngue?". A troca de experiências aconteceu de uma maneira muito tranquila, com as profissionais discorrendo sobre o início de suas vivências nesse contexto, falando sobre como se sentiam e contando sobre suas práticas. Conforme elas falavam, faziam inferências nas falas das colegas; aproveitavam ganchos dados para exporem suas opiniões e, inclusive, faziam perguntas umas às outras.

O clima entre elas permaneceu agradável durante todo o tempo do encontro. Percebemos, principalmente, que algumas fragilidades eram compartilhadas por boa parte das participantes do grupo, bem como as alegrias. O grupo de discussão foi um momento rico de troca entre as professoras, no qual pudemos, de fato, escutá-las e perceber um engajamento das professoras em seu trabalho e práticas docentes. Bakhtin (1992) diz que não é possível defender uma posição sem relacioná-la a outras posições; portanto, ao longo dos minutos em que estivemos juntas, elas naturalmente delineararam os rumos de sua própria discussão por meio de perguntas que faziam umas às outras, inclusive, reiterando falas feitas por escrito no questionário e aprofundando pontos que pensavam relevantes. A discussão entre elas aconteceu de um modo muito fluido, e as demais poucas perguntas que fizemos aconteceram não como gatilho para iniciar um novo tópico, mas com o objetivo de sanar dúvidas a respeito de falas que não haviam ficado claras para nós. Nossa interferência como pesquisadoras se deu em momentos determinados com fins de esclarecimento de descrições ou posições e em momentos em que sentimos a necessidade de formular perguntas diretas, mantendo em mente o *como* e não o *o quê*.

A transcrição das falas gravadas foi feita logo em seguida ao encontro presencial. Naquele momento, os dados passaram a fazer mais sentido e a complexidade da pesquisa, que

já havia se apresentado no momento da leitura das respostas dos questionários escritos, tornou-se ainda mais palpável. Nas análises feitas a partir dos dados do grupo de discussão que acontecera em setembro, pudemos identificar alguns aspectos que se mostraram recorrentes nas falas das professoras. Mesmo assim, pensamos que poderíamos nos aproximar de alguns desses aspectos para que tivéssemos uma compreensão mais aprofundada a respeito do trabalho docente naquele contexto que nos ajudasse a (re)significar nossas impressões. Lüdke e André (2014) apontam que a entrevista individual oferece vantagens pois permite que haja uma captação imediata da informação desejada, além de ser um instrumento que permite aprofundamentos em questões complexas que outros instrumentos podem não dar conta de gerar. Logo, pensamos que esse seria um instrumento adequado para um novo contato com as professoras, considerando que a demanda de trabalho de final de ano poderia dificultar um novo encontro com todas elas. Sobre a entrevista individual recorrente, para Silva e Davis (2016, p. 41):

É cada vez mais evidente que, para a apreensão dos sentidos, neste caso, os sentidos da atividade docente, a diversidade de instrumentos metodológicos apresenta-se como uma demanda, pois interpretar a palavra com significado em seus mais diferentes prismas, aspectos e conjunturas possibilita que o discurso seja dito a partir de múltiplos lugares e pontos de vista, qualidade que pode enriquecer todo o processo de análise.

Frente a isso, decidimos procurar novamente as professoras para que, aquelas que tivessem interesse, contribuíssem com uma entrevista individual recorrente “com o propósito de retomar as falas do sujeito tantas vezes quanto se julgasse necessário para alcançar uma melhor compreensão sobre o narrado” (SILVA e DAVIS, 2016, p. 44). Esse contato aconteceu no final de novembro de 2019. Como previsto, em virtude da demanda de final do ano letivo, as professoras estavam bastante envolvidas com um grande volume de atividades e das seis, apenas a Professora Clara concordou em participar desse terceiro momento. A entrevista foi feita com a professora Clara nos primeiros dias de dezembro do mesmo ano. Nos encontramos numa sala na escola. Meu intuito era perceber se nos meses após o encontro em grupo que tivemos a professora poderia fazer outras contribuições que fossem relevantes para as análises que haviam sido feitas, até então. A pergunta inicial buscava uma descrição das atividades realizadas com os alunos em relação ao falar, ouvir, ler e escrever, e o restante da conversa foi conduzida conforme surgiam dúvidas a respeito do que estava sendo relatado. Tais respostas também foram posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Tendo em mãos a planilha com as respostas do questionário escrito (julho de 2019), e a transcrição das falas do grupo de discussão (setembro de 2019) e da entrevista individual

recorrente (dezembro de 2019), pudemos nos ocupar da continuidade do trabalho com o material gerado, fundamentada nos princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001). Oliveira (2013, p. 283) explica que “Fairclough chama a nossa atenção para os efeitos constitutivos do discurso, que contribuem para a construção de identidades sociais, posições de sujeitos, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças”. Percebemos as professoras como sujeitos ativos, capazes de promover transformação no meio em que atuam e no decorrer de suas narrativas ao participar da pesquisa.

A ACD propõe uma análise baseada em três instâncias: texto, prática discursiva e prática social, modelo conhecido como tridimensional. Para Fairclough (2001, p. 91), “implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo”. Nesse sentido, conforme Pesce (2008), a relação entre discurso e contexto não é determinista; o discurso é historicamente produzido e interpretado, situado no tempo e no espaço, e dialogicamente relacionado à estrutura social. Com relação à interpretação dos dados que faremos, destacamos que:

O outro nível de interpretação é uma questão de tentar-se construir um sentido dos aspectos dos textos e de nossa interpretação de como eles são produzidos e interpretados, considerando ambos, aspecto e interpretação, como encaixados numa prática social mais ampla. Em trabalho anterior, distingui como [...] explicação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 245)

Assim, conduziremos interpretações e explicações dos textos produzidos pelas professoras pensando nas relações entre suas práticas discursivas e práticas sociais.

Outro pensamento relevante - especialmente quando tratamos de um contexto de ensino bilíngue - é trazido por Gee (2001). Ele afirma que aprendemos línguas por meio de socialização, e trabalha com discurso (com d minúsculo) e Discurso (com D maiúsculo): o primeiro se trata de aprender a língua para o consumo, interpretação apenas, enquanto o segundo se relaciona com aprender a língua com o intuito de produção, e não apenas consumo. No entanto, Gee aponta que, mesmo quando alguém aprende a língua para o consumo (discurso com d minúsculo), esse alguém entra em contato, também, com a possibilidade de reconhecer o Discurso (com D maiúsculo). Ele vai além afirmando que “discourses always involve language [...] but they always involve more than language as well” (*Ibidem*, p. 143)¹³. Considerando que as professoras estão envolvidas em um contexto no qual trabalham com tantas nuances envolvendo língua, cultura e práticas sociais, elas estão

¹³ “Discursos sempre envolvem língua [...] mas eles sempre envolvem mais que língua também”. (Tradução nossa)

constantemente expostas a uma multiplicidade de discursos que as compõem e, possivelmente, constituem suas práticas.

Por tudo isso, escolhemos analisar as falas das professoras como discurso que é socialmente produzido, cuja manifestação nos enunciados materializa suas crenças, suas valorações e suas construções coletivas. O texto é onde o discurso se manifesta. Retomando a fala de Bakhtin mencionada acima, a relação de alteridade que acontece em um diálogo é também constitutiva da identidade de um sujeito, bem como as ideologias que permeiam o estar/agir no mundo (neste caso, na sala de aula bilíngue). Para Fairclough (2001, p. 117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum”. Em certa medida, as falas (e, portanto, o texto) que são objetos deste estudo carregam e manifestam as contradições características dos conflitos nos quais as professoras se encontram. Assim, entendemos que a escolha da Análise Crítica do Discurso para interpretação dos dados faz sentido pois seu combustível é a contradição.

Com fins de dinamismo de leitura, escolhemos mesclar a apresentação dos dados com as análises pertinentes. No capítulo 2, a seguir, o leitor será situado sobre a educação bilíngue no Brasil e sobre o ‘universo paralelo’ da educação bilíngue dentro da escola que foi campo deste estudo. Esperamos, assim, alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa: identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa. Destacamos que primamos pelo rigor científico e pela veracidade das informações, fazendo uma relação com a educação na sua temporalidade e dinamicidade.

2 UNIVERSO PARALELO: [...] EU NÃO VOU ENSINAR O IDIOMA PELO IDIOMA, SABE, PARA MIM ESSE FOI O MAIOR SUSTO [...]

Então, Luz Marina decidiu tornar-se acrobata. E saltou de verdade, lá do alto, e em sua primeira acrobacia, aos seis anos de idade, quebrou as costelas. E assim foi, depois, a vida. Na guerra [...] e nos amores: sempre voando, sempre quebrando as costelas.

Eduardo Galeano

Neste capítulo, situaremos o leitor em questões relacionadas à concepção de educação bilíngue e ao universo do bilíngue na escola em que geramos os dados de nossa pesquisa. Além disso, abordaremos o documento oficial que orienta a educação bilíngue no estado de Santa Catarina com o intuito de alcançar nosso primeiro objetivo específico: identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa. Apoiar-nos-emos nas vozes de García (2009), Megale (2005, 2018 e 2019), Cavalcanti (1999), Mello (2010), Barbosa (2017) e Almeida Filho (1993).

Ao nos debruçarmos sobre a literatura produzida sobre educação bilíngue, percebemos a complexidade da discussão, haja vista que as nomenclaturas e conceitos nem sempre são coincidentes. Concordamos com García (2009) que enfatiza que a educação bilíngue é relevante e transformadora pois pode dar acesso às línguas de poder e prestígio (como o Inglês) além de dar legitimidade às práticas bilíngues de minorias, de maneira a contribuir com a busca por igualdade social¹⁴. Para mais, segundo a mesma autora, apesar de a língua ser importante quando se trata de educação bilíngue, ela não é o único aspecto a ser considerado em discussões a respeito deste universo. A partir do que García (2009) afirma, entendemos que considerações sobre a educação bilíngue que partem apenas de língua tendem a ser

¹⁴ Bilingual education has *the potential* to give access to languages of power. And bilingual education can also legitimize language practices in a minoritized language, giving authenticity to the bilingual practices of many. As such, bilingual education can be *transformative*. (GARCÍA, 2009, p. 21, grifo da autora)

reduccionistas ao meramente equalizarem a fala dos alunos ao contato com a língua estrangeira, como se um refletisse o outro¹⁵.

Mello (2010) problematiza o uso do termo *educação bilíngue* quando usado para se referir de maneira abrangente às instituições nas quais a instrução acontece por meio de outra língua além da materna. Para a autora, as expressões *escola bilíngue* e/ou *sala de aula bilíngue* se referem ao uso de mais línguas no contexto “mesmo quando se espera que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses contextos” (MELLO, 2010, p.122). Ou seja, o mesmo termo tem sido utilizado independente das especificidades técnicas do contexto no qual a educação bilíngue acontece. De certo modo, podemos sugerir que isso dificulta o acesso a dados de pesquisas a respeito desse contexto pois eles se encontram ‘pulverizados’ pelo país.

Assim, dada a complexidade da discussão, enfatizamos que neste primeiro capítulo de análise apresentaremos nossa trajetória em três seções: na primeira, situaremos o leitor nos conceitos sobre educação bilíngue em consonância aos documentos regulatórios dessa modalidade educativa; na segunda, descreveremos o programa bilíngue da escola campo da pesquisa apontando os aspectos que surgiram como características mais relevantes que o compartimentalizam como um universo paralelo; finalmente, na terceira, enfatizaremos as vozes das professoras no que se refere a algumas características do contexto específico que está em questão e deram corpo à nossa análise. Assim, esperamos alcançar nosso primeiro objetivo específico: identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa.

2.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LEGISLAÇÃO

À primeira vista, quando se fala de educação bilíngue, é comum que pensemos apenas naquela que trata da língua inglesa. Conforme Mello (2010, p. 125), “no Brasil, a educação bilíngue está estereotipicamente associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, etc)”. Concordamos com Baker (2001, p. 183) que diz que “bilingual education, while isolated as a concept in this chapter, is one component inside a wider social, economic, educational, cultural and political framework.”¹⁶ e

¹⁵ Traditionally, bilingual language use has been studied from the perspective of the language itself and not of its speakers, leading scholars to characterize bilingual speech as reflecting language contact. (GARCÍA, 2009, p. 45)

¹⁶ Como conceito isolado, a educação bilíngue é um componente em meio a um contexto social, econômico, cultural, político e educacional maior. (BAKER, 2001, p. 183, tradução nossa)

que “behind bilingual education are varying and conflicting philosophies and politics of what education is for” (BAKER, 2001, p. 183).¹⁷ No entanto, há que se considerar também os contextos de línguas minoritárias e línguas de fronteira. Ao contrário do que é comum pensar, o Brasil não é um país monolíngue. Cavalcanti (1999) chama a atenção para o fato que as comunidades que falam línguas não consideradas como de prestígio são desconsideradas quando se pensa nos idiomas falados no país, o que fortalece a ideia de que no Brasil só se fala uma língua: o português. Segundo a autora:

[...] no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. (CAVALCANTI, 1999, p. 388)

Além dessas, Barbosa (2017, p. 77) cita as línguas afro-brasileiras que:

Diferentemente dos contextos de imigração, os contextos afro-brasileiros são permeados por uma herança histórica de um processo migratório não-voluntário. As línguas de matriz africana são compostas por uma pluralidade cultural e linguística que teve sua origem histórica associada ao tráfico negroiro.

Esclarecemos que não nos referimos a esses outros âmbitos antes de adentrarmos no contexto de ensino bilíngue sobre o qual trataremos seria contribuir para o apagamento da pluralidade presente no território nacional. Assim, faz-se necessário distinguir os contextos sociais de ensino bilíngue, nos quais as línguas se fazem presentes pelo uso social em determinada comunidade ou por questões de herança cultural e imigratória (BARBOSA, 2017) de um contexto que Cavalcanti (1999) chama de contexto bilíngue de elite, onde há a escolha do idioma estudado, geralmente relacionada a línguas prestigiadas nacionalmente ou internacionalmente. Percebemos que aqui acontece uma possibilidade de distinção entre os contextos, conforme problematizado por Mello (2010).

Por outro lado, para Garcia (2009), a educação bilíngue não é como uma bicicleta que possui apenas duas rodas (no caso, as duas línguas). Ela poderia ser considerada um veículo para todos os tipos de terrenos, como um *bugue*¹⁸ especialmente em contextos nos quais as

¹⁷ [...] por trás dela existem filosofias e políticas que entram em conflito ao tentar definir para o quê ela serve. (BAKER, 2001, p.193, tradução nossa)

¹⁸ Um bugue é um tipo de veículo automotor, de pequeno porte, geralmente sem portas ou cobertura, utilizando de pneus grandes atrás para que possa aproveitar a máxima tração e pneus pequenos e finos na dianteira para

crianças falam uma língua e o professor outra. Segundo a autora, trabalhar com a concepção de línguas independentes não é a única maneira de trabalhar com a educação bilíngue. Ela afirma que as práticas que acontecem na escola já são essencialmente multilíngues com vistas à eficácia comunicativa e de aprendizagem. Utilizar essas práticas conscientemente oportuniza uma educação voltada à tolerância linguística. Portanto, para ela, o termo educação bilíngue poderia ser usado para descrever qualquer contexto em que mais línguas são utilizadas como meio de instrução.

Mesmo assim, García usa o termo *instâncias da educação bilíngue*¹⁹ o que sugere que mesmo que duas línguas sejam usadas de diferentes jeitos, todos os jeitos são educação bilíngue. O mais importante, no entanto, é que a educação bilíngue promove acesso a línguas de poder. E isso é poderoso porque pode ser transformador, levando em conta que pode legitimar línguas minoritárias e outras práticas bilíngues, promovendo igualdade econômica, política e social. Essa discussão não é recente. A perspectiva sócio-histórica (VYGOTSKY, 1996) já é discutida como sendo sustentada por uma concepção filosófica na qual a consciência humana não é inata, mas sim constituída pela linguagem, de modo que já poderíamos pensar a língua por um viés transformador, de participação ativa na organização social e também nas ações políticas de um sujeito. Considerando o que García (2009) afirma em termos de contribuição para a igualdade social, percebemos que, no contexto discutido aqui, a educação bilíngue vai ao encontro do termo usado por Megale (2005) que se refere à educação bilíngue de prestígio como educação bilíngue para crianças do grupo dominante porque é acessado por crianças de uma camada privilegiada da sociedade. Mesmo assim, como já discutimos na introdução, a intenção dos pais dessas crianças parece ser dar a elas a chance de se colocarem melhor no mercado de trabalho atual que exige que os profissionais sejam cada vez mais multitarefas e flexíveis.

Sobre as escolas bilíngues, Megale (2019) define que as escolas bilíngues se encaixam em três grandes grupos. O primeiro, de escolas com um currículo único que integram inglês e português e que escolhem quais conteúdos serão ensinados em qual idioma; o segundo de escolas com currículo bilíngue adicional que pode ser implementado por outra instituição ou sistema de ensino, cuja maioria baseia-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning*²⁰; por fim, o terceiro grupo, no qual a instituição pesquisada se encaixa,

permitir uma melhor condução, o que possibilita que seja usado em dunas, montanhas, em estradas ou outros tipos de terrenos variados.

¹⁹ [...] Instances of bilingual education. (GARCÍA, 2009, p. 19)

²⁰ “Essa nomenclatura foi cunhada no início dos anos 1990 (HARROP, 2012) para descrever qualquer tipo de oferta de ensino com foco duplo, na qual uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, é usada para o ensino

no qual o currículo bilíngue é opcional e realizado em um período extra, por meio de projetos ou por aulas que se valem da abordagem CLIL²¹. A falta de uma legislação nacional que regulamente ou direcione as escolas que trabalham em outra(s) língua(s) influencia o modo como a educação bilíngue no Brasil se apresenta. Em maio deste ano (2020), o Ministério da Educação publicou um parecer a respeito da oferta de Educação Bilíngue no Brasil que pode ser o início de uma organização das diretrizes a respeito dessa modalidade. No documento, lemos:

Faltam-nos dados sobre o recente fenômeno da educação bilíngue no Brasil. Não sabemos a extensão dos projetos, a concepção de bilinguismo utilizada e nem as metodologias utilizadas, sobretudo na rede privada (Megale, A., 2019). Já em relação ao crescimento da demanda e da oferta, com base no Censo Escolar de 2018, havia estimativas de 3% das cerca de 40 mil escolas privadas oferecendo algum tipo de ensino bilíngue. Quando se considera apenas o contingente de matrículas das escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cerca de 9 milhões (18,4% do total), as estimativas eram entre 270 e 360 mil estudantes. (BRASIL, 2020, p. 11)

Percebemos, pelos dados apresentados e pelas possibilidades de oferta de diferentes metodologias, como aponta Megale (2019), que a necessidade de diretrizes nacionais é relevante especialmente porque enquanto a modalidade bilíngue for ofertada na rede privada, mas não na rede pública, é possível que a desigualdade de condições entre alunos mais e menos privilegiados socioeconomicamente se torne mais acentuada, como o próprio projeto aponta: “Não propiciar oportunidades de educação bilíngue nas redes públicas aprofundará ainda mais as já existentes desigualdades no país” (BRASIL, 2020, p. 8). As crianças das camadas mais privilegiadas continuariam acessando oportunidades que as das camadas menos privilegiadas não conseguem. Logo, entendemos que a educação bilíngue de elite apresenta um caráter excludente e esperamos que as discussões que têm sido realizadas no Brasil contribuam com a possibilidade da oferta dessa modalidade em outros âmbitos para além do privado.

Nesse ínterim, chamamos a atenção para o fato de a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) não abordar a educação bilíngue em nenhum dos contextos acima mencionados. Na BNCC, a palavra *bilíngue* aparece uma única vez, na parte que versa sobre as habilidades dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: “(EF06LI10²²) Conhecer a organização de um

de um conteúdo que não seja linguístico, ou seja, para o ensino do conteúdo por meio de uma língua e vice-versa.” (NEGOCEKI, 2018, p. 32)

²¹ A partir deste ponto do texto, usaremos apenas a sigla CLIL para designarmos a abordagem Content and Language Integrated Learning.

²² O código alfanumérico indica a habilidade. O primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade; o segundo par de letras indica o componente

dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.” (BNCC, 2017, p. 249). Apesar disso, Liberali (2019) faz um paralelo entre os campos de experiência e campos de atuação trazidos pela BNCC na parte de ensino de língua estrangeira e uma perspectiva de Educação Multi / Bilíngue:

Especificamente no que se refere ao inglês, a BNCC sugere sua importância para a criação de novas formas de engajamento e de participação dos alunos em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural, com fronteiras difusas e contraditórias. Além disso, explicita que é fundamental o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania ativa. Esse processo é visto como promotor da ampliação das possibilidades de interação e de mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. Isso favorece a Educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (LIBERALI, 2019, p. 37)

Segundo a mesma autora, a proposta dos Multiletramentos trazida pela BNCC favorece uma ‘desencapsulação’²³ dos conteúdos e “o contexto de Educação Bilíngue torna a desencapsulação ainda mais ampla, uma vez que envolve os múltiplos recursos usados para significar, principalmente considerando a multiplicidade de línguas e modos de produção de significados.” (LIBERALI, 2019, p. 34). Desse modo, é possível traçar um paralelo entre as potencialidades da educação bilíngue e a formação para a cidadania dos sujeitos multilíngues. Salvas as críticas à BNCC, que não são o escopo da nossa pesquisa, a presença dos apontamentos em relação a novos percursos de construção de conhecimento que orientam a educação básica pública inicia discussões a respeito de uma multiplicidade possível de caminhos quando se trata de línguas estrangeiras.

Apesar de não haver ainda legislação nacional que regulamenta e orienta o modo como a educação bilíngue é aplicada nas escolas, o que permite que encontremos diferentes tipos de programas e currículos, antes deste ano, dois estados brasileiros elaboraram resoluções que servem como guia para as escolas: Rio de Janeiro (2013) e Santa Catarina (2016). Por esta pesquisa se tratar de um estudo de caso realizado no norte de SC, apenas a resolução de Santa Catarina será abordada. Megale (2019, p. 24) afirma que:

Observam-se, nos dois documentos, uma inconstância no que se refere ao uso das línguas nas instituições de ensino e informações difusas sobre o funcionamento destas. Assim, o crescimento das escolas bilíngues, mesmo nos estados do Rio de

curricular; o último par de letras indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

²³ Segundo Liberali (2019, p. 33), a desencapsulação “transforma o trabalho escolar em uma matriz de socialização e ação na comunidade e no mundo”.

Janeiro e de Santa Catarina, continua a suscitar a discussão sobre o papel do inglês dentro da escola.

De acordo com o Art. 1º. da Resolução CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016:

Por Escola Bilingue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) *incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa.* (grifo nosso)

É possível perceber pelo uso da expressão “língua nativa” que a concepção de língua materna, segunda língua e língua estrangeira possivelmente não é clara ao responsável pela criação da resolução, visto que sugerir que a língua estrangeira seja incorporada “como se fosse a língua nativa” tem um caráter certa feita simplista que permite interpretações sobre um papel mecânico do “código”, sem considerar toda a herança histórica e cultural que a língua materna (nativa) costuma carregar. A ideia de incorporação como uma língua nativa também indica uma concepção de segunda língua como algo possível de se “adicionar” a um sujeito, na ideia que García metaforiza com as rodas da bicicleta. Megale (2018, p. 290) se apoia em Busch (2012) para indicar que essa:

distinção entre primeira e segunda língua já não se faz mais necessária porque as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, criadas a partir da distinção entre primeira e segunda língua, não conseguem explicar as experiências identitárias e as práticas linguísticas experimentadas por sujeitos em sua condição bilíngue.

Portanto, a autora indica a noção de repertório linguístico como um passo à frente em termos de definição de qual língua é essa que se fala. Essa noção está ligada à identidade, às histórias de vida, às práticas sociais em que estamos inseridos. Assim, ele não é estático, mas se modifica conforme vivemos. Para Bakhtin (2006, p. 41), “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” Logo, as línguas não são como produtos prontos, finalizados, que podemos ‘possuir’. Por fim, para Megale (2018, p. 294):

os recursos que fazem parte do repertório linguístico do sujeito envolvem variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades e escolha de línguas, vocabulário e estruturas. A escolha de língua por sujeitos bilíngues, por exemplo, está relacionada à percepção de construtos ideológicos e institucionais e aos modos de uso da linguagem.

O contexto de ensino bilíngue coloca os alunos e professores em contato com diversas estruturas que a língua alvo carrega consigo. Portanto, parece razoável pensar a educação bilíngue como um processo multidimensional no qual as línguas não existem para si mesmas,

mas como variáveis que definem inclusive uma cultura (HAMERS e BLANC, 2000) e que contribuem com a constituição de uma consciência. Assim, pensamos que a discussão sobre a educação bilíngue poderia de fato contribuir com a igualdade social ao empoderar os sujeitos em relação ao multilinguismo, e em relação ao multiculturalismo. Para García (2009, p. 17):

Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second or a foreign language. For the most part, these traditional second or foreign-language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children's home language.²⁴

Ao caracterizar os programas bilíngues como programas nos quais a língua não é ensinada como um fim em si mesma, mas como um meio de instrução de outros conteúdos, podemos recorrer a García (2009) que trabalha com duas visões sobre a educação bilíngue: a visão monoglóssica e a visão heteroglóssica. Na primeira, a autora explica que se vê o sujeito bilíngue como capaz de separar as línguas que conhece, fazendo uso de uma ou de outra dependendo do contexto em que se encontra. Já na segunda, em vez de olhar para o sujeito como alguém que conhece uma língua adicional, separada, olha-se para ele como alguém que se constitui na interação de ambas as línguas, de um modo que não é possível separar uma da outra haja vista que estão imbricadas. Na visão heteroglóssica, assim como sugere Bakhtin, a palavra penetra no sujeito. Deste modo, o repertório linguístico que o sujeito constrói se entrelaça com o repertório linguístico que já tem, em uma relação de “limites e potencialidades” (BUSCH, 2015, p. 14) que se modifica ao longo da vida.

Segundo o Art. 3º da Resolução de Santa Catarina, “a Escola Bilíngue tem por concepção: manter a *identidade cultural brasileira* e oferecer a possibilidade do *domínio da língua estrangeira*” (grifo nosso). Aqui, pensamos que o domínio da língua se refira à competência linguístico-comunicativa que permite a um falante se comunicar na língua alvo em diferentes situações. No entanto, o *domínio* não é sinônimo de total controle sobre uma língua, apesar de essa palavra ser usada, muitas vezes, com um viés mercadológico que ‘vende’ a possibilidade de falar uma língua estrangeira. A menção à *identidade cultural brasileira* pode ser um elemento de resistência ao imperialismo mencionado anteriormente. Isso é importante. No entanto, a identidade cultural não tem necessariamente relação direta

²⁴ A educação bilíngue é diferente de programas tradicionais de educação de segunda língua ou língua estrangeira. Em sua maioria, tais programas tradicionais ensinam a segunda língua como matéria, enquanto a educação bilíngue usa a língua como meio de instrução. Ou seja, programas de educação bilíngue ensinam conteúdo através de uma língua adicional que não a materna. (GARCÍA, 2009, p. 17, tradução nossa)

com o domínio da língua estrangeira, a não ser que por *domínio* entenda-se a substituição de uma língua pela outra, o que parece não ser o caso do contexto brasileiro.

Ainda, na mesma Resolução (2016), lemos que para ser considerada bilíngue, a escola precisa oferecer 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, além das horas e disciplinas que a escola entende que são necessárias para que se alcance o domínio pretendido da(s) língua(s) estrangeira(s) adotada(s). Ou seja, a educação bilíngue deve ser incorporada para além do currículo regular da escola, sem especificação a respeito de em que momento do período escolar o bilíngue deve acontecer.

No Art. 7º lemos: “[...] não se trata apenas da oferta de língua estrangeira de forma estanque e compartimentalizada, mas na *utilização* e vivência das línguas por todos(as).” (RESOLUÇÃO CEE/SC nº 087, 2016, p. 2, grifo nosso). Assim, percebemos que algumas concepções não estão completamente claras, mas que o documento parece ir ao encontro do conceito de heteroglossia de García (2009), mesmo que a palavra *utilização* remeta a uma perspectiva mais estruturalista de interação através da língua. Percebemos, portanto, que a complexidade dos estudos no campo da educação bilíngue encontra percalços desde a clareza (ou falta dela) em relação a termos em uso e em desuso, passando pela falta de dados em relação ao modo como a educação bilíngue se desenvolve no país, terminando com a legislação que tem dado seus primeiros passos. Assim, mesmo que o programa bilíngue use a língua estrangeira como um meio de instrução de outros conteúdos, na busca por ensinar aos alunos na perspectiva do que seria uma língua adicional, numa visão monoglóssica, o que acontece na sala de aula vai ao encontro de uma visão heteroglóssica da educação bilíngue.

Na próxima seção, abordaremos alguns aspectos a respeito do programa bilíngue na escola campo da pesquisa com o intuito de introduzir algumas características do programa bilíngue como um universo à parte, para fazer as descrições e tecer as considerações pertinentes na última seção deste capítulo.

2.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO PROGRAMA NA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

Na escola campo de nossa pesquisa, o bilíngue se apresenta em formato de programa no contraturno como um adicional às atividades extras de que as crianças participam, pelo qual os pais dos alunos pagam um valor diferenciado. Assim, reiteramos que o contexto de

educação bilíngue que abordamos é o contexto de educação bilíngue convencionalmente denominada educação bilíngue de elite (EBE)²⁵, expressão usada por Cavalcanti (1999) e recorrentemente citada por Megale e Liberali (2016). Portanto, nem todos os alunos participam do programa e as turmas do bilíngue têm número de alunos reduzido. Por si só, isso indicaria uma separação desse contexto do contexto curricular da escola. No entanto, há outros fatores passíveis de discussão que serão abordados nesta seção. Tendo em mente que nossa pesquisa versa sobre as práticas pedagógicas e a formação das professoras, nos deteremos aos aspectos que envolvem o seu trabalho.

Em 2020, ano posterior à geração dos dados, solicitamos à coordenação do programa bilíngue o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Segundo a coordenadora do programa bilíngue, o acesso ao PPP seria difícil em virtude do contexto²⁶ que a escola enfrentava no momento de nossa solicitação, mas que nos enviaria alguns Manuais que direcionavam o programa bilíngue naquela instituição. Diante disso, não ficou claro para nós se há um PPP nesta escola, visto que ela é uma escola particular que faz parte de uma rede. Segundo Veiga (1998, p. 2):

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, [...].

Assim, entendemos o PPP como um documento que, para além de meramente orientar o trabalho pedagógico, sugere a relevância da participação coletiva dos professores e demais pessoas que tornam a escola possível. Inferimos que a indisponibilidade do PPP representa uma outra compreensão de estrutura pedagógica. No caso, nos parece que a orientação aos professores acontece de cima para baixo, sem que suas vozes sejam ouvidas no processo de construção da ação pedagógica. Nesse ínterim, tivemos acesso a dois Manuais, a saber: Manual de Orientação 01 e Manual de Orientação 03. Sem acesso ao PPP, nos limitamos a

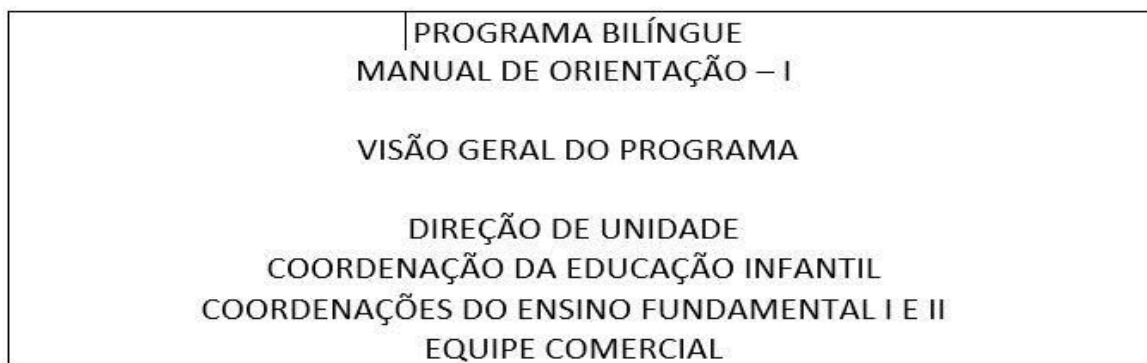
²⁵ A sigla EBE aparece no artigo intitulado *Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil*, de Megale e Liberali (2016).

²⁶ No ano de 2020, as aulas presenciais foram abruptamente suspensas em todas as escolas do país em virtude da pandemia de covid-19, o que fez com que as escolas enfrentassem inúmeros desafios em todos os sentidos.

utilizar os Manuais 01 e 03 que versam sobre o programa bilíngue em si e seus fundamentos, e o fazer pedagógico das professoras, respectivamente, para tentar compreender o que a escola preconiza em relação a essa modalidade de ensino. Para mais, o acesso aos Manuais, mas não ao PPP, deixou suspenso o modo como a escola preconiza a participação dos professores na construção de sua identidade como instituição de ensino.

Enfatizamos que os Manuais não são datados, não possuem autoria, ou referências e isso também é significativo quando consideramos a legitimidade do programa. O manual não datado poderia ser comparado a instruções técnicas que acompanham um produto. Enquanto o produtor for o mesmo, seu funcionamento depende das mesmas instruções, numa perspectiva atemporal. Pensando que as relações que se estabelecem no seio da escola são dinâmicas e dão respostas às necessidades da comunidade em condições que podem mudar a qualquer momento, o uso de um manual sem data parece indicar que o contexto no qual os alunos e professores se encontram tampouco é relevante. A EBE, portanto, parece ser vista como uma espécie de produto, um bilinguismo de escolha (CAVALCANTI, 1999). Na figura abaixo, apresentamos o cabeçalho dos Manuais 01:

Figura 01: Capa do Manual de Orientação 01



Fonte: Manual 01, [201-?].

O Manual de Orientação 01 [201-?] traz um panorama sobre o programa bilíngue. De acordo com o documento, seus objetivos são:

- a) definir o *produto* que oferecemos como Programa Bilíngue; b) elencar suas características principais, diferenciando-o de outras propostas existentes no *mercado educacional*; c) responder às perguntas mais frequentes dos pais, o que auxiliará a *equipe comercial* no processo de matrículas. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO 1, [201-?], p. 2, grifo nosso)

Destacamos os usos das palavras *produto*, *mercado educacional* e *equipe comercial*. Tais palavras corroboram a perspectiva mercadológica que mencionamos na introdução desta dissertação, na qual o acesso ao inglês (considerado uma língua estrangeira de elite) pode garantir oportunidades e melhores colocações no mercado de trabalho. Inferimos pelo uso da palavra *produto* que para esse sistema de ensino a educação é vista como uma *commodity*. Sobre isso, Gandin e Lima (2016) retomam Apple (2006) para afirmar que:

A hegemonia não é algo que surge de forma espontânea e nem garantida: ela está relacionada com o trabalho dos grupos hegemônicos, que atuam constantemente para fazer com que a sustentação do modo capitalista de produção seja entendida como algo da vida cotidiana, como algo necessário ou natural. (GANDIN e LIMA, 2016, p. 658)

A hegemonia e a prática discursiva neoliberal são incorporadas pela escola, que tende a funcionar como uma empresa, na qual os alunos são clientes e os professores são vendedores (CAVALLARI e SANTOS, 2010). Isso evidencia o que Tardif e Lessard (2008) afirmam sobre as relações sociais entre professor e aluno serem, antes de mais nada, a relação entre um trabalhador e seu objeto de trabalho. Nessa perspectiva, os pais e alunos buscam as instituições que lhes oferecem maiores vantagens e recursos. Quando se trata do ensino de língua estrangeira, a chegada da abordagem comunicativa como uma nova possibilidade para ensinar a LE efetivamente, nos anos 90, colocou o foco do processo de ensinar e aprender no aluno, diferentemente do que acontecia na abordagem natural ou na abordagem audiolingual nas quais o papel do professor nas aulas era mais central. Redondo (2015) explica que com isso o papel do professor passa a ser o de orientador, uma vez que precisa assumir uma postura motivacional e facilitadora, em uma função que vai além da transmissão de conhecimento num viés bancário. Nesse sentido, Cavallari e Santos (2010, p. 83) propõem que:

Historicamente, o professor é representado como ‘detentor’ do saber, o que, conseqüentemente, lhe conferiria poder. O aluno, ao ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, lugar anteriormente ocupado pelo professor, assume uma posição que lhe atribuiu poder, num contexto em que o ensino passa a ser comercializado e regido pelo discurso empresarial.

As autoras também são claras ao afirmarem que “ao se configurar como empresa, o funcionamento da escola e as técnicas empresariais nela adotadas incidem diretamente nas práticas discursivo-pedagógicas estabelecidas.” Nas análises que acontecerão a seguir, podemos indicar que alguns aspectos, como a forte necessidade de envolver e motivar os alunos nas práticas pedagógicas, usando o lúdico em todos os momentos, podem ser

justificados como decorrentes da necessidade do engajamento para promover a aprendizagem, em uma perspectiva que iria ao encontro do que é proposto por Vygotsky que preza que “só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas” e que esse princípio “também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação” (VYGOTSKY, 2003, p. 298). No entanto, não podemos ignorar o mercado que coloca a escola privada numa lógica mercadológica de retenção de alunos a fim da manutenção dos números e da receita. Ou seja: se as práticas não forem envolventes e não derem “resultado”, os alunos não terão razão para continuar estudando naquela instituição e os pais buscarão outra que os atenda dentro do que esperam.

Assim, o texto se vale de um discurso que indica uma formação do alunado para a cidadania (vide os documentos que fundamentam os manuais: os PCN e os Quatro Pilares da Educação, de Jaques Delors, UNESCO²⁷) enquanto compreende a educação como produto. Enfatizamos, porém, que as professoras não mencionaram esses manuais em nenhum dos momentos em que estivemos juntas. Seu silêncio também fala. Inferimos que por não os terem mencionado, talvez nem tivessem conhecimento sobre a sua existência ou talvez eles pouco contribuíssem com suas práticas. Mesmo assim, percebemos que a gestão conhece as diretrizes do Manual e as passa para as professoras nas reuniões e em outras orientações. Isso fica evidente nas falas das professoras, que preconizam que toda aula tem que ser diferente. Enquanto elas se desenvolvem no cotidiano da profissão, essa prática discursiva se incorpora às suas práticas pedagógicas e elas tomam essa forma de ensinar como a forma “ideal”. Desse modo, o discurso e as práticas pedagógicas se mostraram correlacionados.

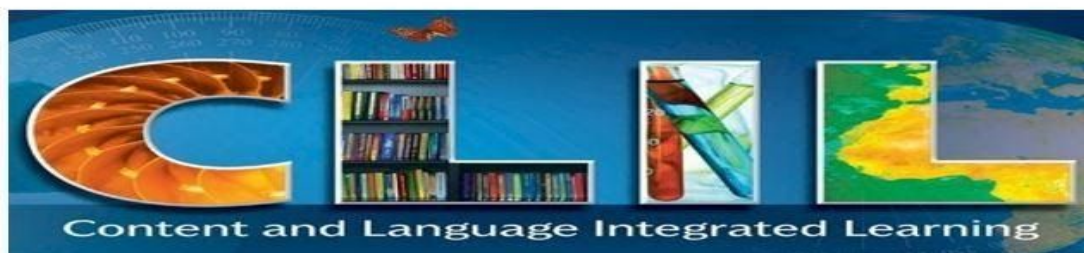
Na figura abaixo, observamos a capa do Manual 03 que traz orientações mais específicas sobre a abordagem a ser utilizada nas aulas:

Figura 02: Capa do Manual de Orientação 03

²⁷ “O relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, traz uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação. São explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, pistas, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos), o conceito de educação ao longo de toda a vida e as articulações que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista, em globalização.” (SILVA, 2008, 369)

PROGRAMA BILÍNGUE
MANUAL DE ORIENTAÇÃO - III

TREINAMENTO BÁSICO SOBRE CLIL
PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA



Fonte: Manual 03, [201-?].

Na introdução do Manual 03, que a instituição usa para orientar o fazer docente das professoras, lemos:

Este *manual* objetiva levar o Supervisor(a) Pedagógico(a) do Programa Bilíngue, as(os) “teachers” e a auxiliar de sala a conhecerem os aspectos básicos sobre a abordagem metodológica que alicerça nosso programa – Content and Language Integrated Learning (CLIL). Obviamente, como descrito no Manual de Orientação I, os Quatro Pilares da Educação (Jaques Delors – UNESCO), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) devem embasar as atividades de aprendizagem desenvolvidas no programa. Contudo, o ensino da *língua adicional – o inglês* – sustenta-se essencialmente em CLIL. (Manual 03, [201-?], p. 2)

No documento, o objetivo do programa bilíngue é: “[...] de *empoderar* o aluno para ele ser, de fato, como afirma Ofelia García [...] ‘um cidadão global e responsável capaz de atuar em diferentes contextos culturais, entendendo e apreciando a diversidade’” (Manual 03, [201-?], p. 3). Chamar a língua inglesa de *língua adicional* e citar García é paradoxal, haja vista que a autora enquadra a abordagem CLIL numa perspectiva heteroglóssica de língua que não considera que as línguas estrangeiras são separadas da língua de nascimento, como já discutimos quando tratamos sobre o repertório linguístico. Sobre a CLIL, pensamos que alguns esclarecimentos são relevantes. Para García (2009, p. 191):

CLIL is an umbrella term that embraces any type of program where an additional language is used to teach non-linguistic content-matter to all the children in a school. It is always accompanied by explicit language instruction. Unlike other types of

bilingual education, CLIL instruction does not take up a large amount of time in the curriculum, and it is often limited to one or two periods of instruction.²⁸

Levando isso em conta, e também o fato que o documento indica os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (que se baseiam numa visão de aprendizagem sociointeracionista) como pilares, sugerimos que o uso da palavra *manual* é contraditório pois infere uma visão tecnicista sobre o ato de ensinar; manuais são conhecidos por darem instruções que, quando seguidas, garantem, de certo modo, o ‘sucesso’ daquilo que se pretende. Lê-se um manual ao adquirir um produto para fazê-lo funcionar mecanicamente.

Esclarecemos que o termo CLIL foi cunhado nos anos 90 para designar um meio de instrução cuja proficiência nas línguas se dá por meio do trabalho com os conteúdos com e por meio da língua estrangeira, promovendo o ensinar e aprender de ambos os elementos (HARROP, 2012). Na Europa, abordagens envolvendo a CLIL têm sido oficialmente utilizadas desde 2008 como uma ‘solução’ encontrada pelos governos preocupados com o desenvolvimento de proficiência linguística dos cidadãos com vistas a um desenvolvimento econômico. Sobre o papel desse professor, no documento, lemos:

A respeito do aprendizado ativo, diz-se que os alunos devem comunicar-se mais que o professor, observando-se as limitações de cada faixa etária, obviamente. Devem também ajudar a configurar os *resultados em relação ao conteúdo, à língua e às habilidades de aprendizagem*, além de avaliar seu progresso no alcance desses resultados e de favorecer o trabalho conjunto, negociar o significado da linguagem e de conteúdo com os outros alunos, tendo, assim, *o professor como facilitador*. (MANUAL 03, [201-?], p. 11)

Ou seja: espera-se que o professor desenvolva aulas centradas no aluno e nos seus *resultados em relação ao conteúdo, à língua e às habilidades de aprendizagem*. No Manual, lemos

Ao usar o idioma adicional para a aprendizagem/revisão/consolidação de conteúdo, a interação se torna mais significativa e muito menos artificial, porque a língua se torna um instrumento de comunicação com propósito definido, e não um fim em si mesma. (MANUAL 03, [201-?], p. 14)

Para tanto, o documento indica que a preparação das aulas deve ser feita com o ensino da “língua adicional – inglês – [...] essencialmente em CLIL”²⁹ (MANUAL 03, [201-?], p. 2) e preconiza o que chama de ‘Four C’s’, que considera serem “os quatro

²⁸ CLIL é um termo abrangente para qualquer tipo de programa em que uma língua adicional é usada para ensinar conteúdo não linguístico (matéria) para todas as crianças em uma escola. É sempre acompanhado por instruções explícitas sobre língua. Ao contrário de outros tipos de educação bilingue, a CLIL não ocupa uma grande quantidade de tempo no currículo, e muitas vezes é limitada a um ou dois períodos de instrução.

²⁹ Usaremos a sigla CLIL (Content and Language Integrated Learning), pois não há um termo em Língua Portuguesa que descreva essa abordagem.

componentes que precisam estar integrados nos planos de aula de CLIL” como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 03: Os componentes essenciais das aulas de CLIL



Fonte: Manual 03, [201-?], p. 13

Os Four C's são: *content* (conteúdo), *communication* (comunicação), *cognition* (cognição) e *culture* (cultura/cidadania). Em relação ao conteúdo, explica que é de onde parte o planejamento de uma aula CLIL. Para Harrop (2012), não há um modelo único de aplicação da CLIL, e a autora se baseia em Coyle *et al* (2010) para afirmar que a CLIL acontece em cinco dimensões: progressão de conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo; engajamento em processos cognitivos mais complexos; interação com o contexto comunicativo; desenvolvimento de habilidades de comunicação apropriadas e aquisição de maior consciência cultural. Tais dimensões podem ser alcançadas por meio do trabalho com os 4C que estão expostos na figura 03, acima. Em seu texto, Harrop destaca que diferentes países da Europa enfatizam diferentes C do quadro, mas que o trabalho integral com conteúdo, cognição, cultura e comunicação poderia promover maiores conquistas em termos de proficiência linguística por suscitar maior motivação nos aprendizes ao ensinar uma língua estrangeira de forma contextualizada e, portanto, de forma mais relevante.

O Manual 03 ([201-?]) menciona que o tópico de uma aula CLIL deve levar o aluno a conseguir construir o conhecimento em cima de algo que já conhece e, como resultado ao final da aula, ele deve saber falar sobre o conhecimento adquirido usando as estruturas da língua inglesa que sejam pertinentes. Assim, para que a interação dos alunos com outros alunos aconteça com maior recorrência que a fala do professor, ele [o professor] deve, então, criar as oportunidades para que essa interação entre os alunos na língua adicional aconteça.

Em relação à cultura, prevê que o aluno se desenvolva como cidadão local e global, numa atividade positiva e proativa. Desse modo, os professores devem ter em mente a importância da aula para a vida diária dos estudantes e como o que está sendo trabalhado se relaciona com o mundo real. Por fim, a cognição sugere que os alunos aprendam a responder perguntas mais complexas e, assim, desenvolvam uma maior capacidade analítica. Em vez de responderem perguntas como *quem, quando e onde*, devem conseguir responder *como, por quê e que evidências existem?* O documento explicita que esses quatro C precisam ser integrados ao preparar uma aula CLIL (MANUAL 03, [201-?], p. 18):

É dessa maneira que o professor de CLIL deve começar a planejar sua aula, quer preparando seu próprio material, quer se valendo de um livro-texto. *Não se pode esquecer de fazer o devido alinhamento entre scaffolding³⁰ e a integração das 4 habilidades (entender, falar, ler e escrever). Tudo isso fica muito mais interessante se houver uma variedade de meios/fontes de materiais utilizados (fotos, gráficos, diagrama, planilhas, vídeos, podcasts, etc).* (grifo do documento)

Chamamos a atenção para o fato de que o Manual indica que o professor de CLIL pode preparar sua aula seguindo outros materiais, não apenas um livro-texto, e quando sugere a variedade de materiais a serem usados aparentemente considera alguns gêneros não escolarizados como o *podcast*. A sugestão de planilhas indica que há uma orientação para o mundo do trabalho, afinal, elas são algo com o qual as crianças não costumam ter familiaridade. Mesmo assim, percebemos que há uma preocupação em relação ao uso de gêneros que estejam de algum modo situados dentro de uma prática mais abrangente, possivelmente indicando que o professor de CLIL deve se preocupar em trazer a realidade para o seu planejamento, alinhando o *scaffolding* e as quatro habilidades. O Manual 03 trata o *scaffolding* como sendo:

A característica chamada de *scaffolding* fala sobre a construção que se dá com base no conhecimento, nas atitudes, nos interesses, nas habilidades e na experiência que o aluno já tem, por meio do uso de diferentes estilos de ensino-aprendizagem, incentivando o pensamento crítico e a criatividade, desafiando os alunos a dar sempre um passo à frente, tentando sair da zona de conforto. (MANUAL 03, [201-?], p. 11, grifos do documento)

Esse conceito se relaciona com a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1996) que é a distância entre o que a criança já sabe, determinado por meio dos problemas que ela

³⁰ A característica chamada de *scaffolding* fala sobre a construção que se dá com base no conhecimento, nas atitudes, nos interesses, nas habilidades e na experiência que o aluno já tem, por meio do uso de diferentes estilos de ensino-aprendizagem, incentivando o pensamento crítico e a criatividade, desafiando os alunos a dar sempre um passo à frente, tentando sair da zona de conforto. (Manual 03, [201-?], p. 11, grifos do documento)

consegue resolver, e o que ela ainda pode saber, determinado pela resolução de problemas guiada por um par mais experiente. Seria na zona de desenvolvimento proximal que o professor promoveria o *scaffolding*, que a literatura traduz como uma estratégia baseada em andaimes. García (2009) se embasa em Walqui (2006) e Cummins (2000) para explicar que tal estratégia se baseia em ações, colaborações entre os pares e na interação entre as crianças engajadas na estratégia. Parte de um início guiado pelo professor para um final independente, no qual os próprios alunos decidem qual é a estratégia mais apropriada para a atividade acadêmica em questão. Desse modo, para que seja cognitivamente exigente a fim de que os alunos subam de nível no andaime do ensinar e aprender, ela precisa estar contextualizada.

No final do excerto acima, o Manual coloca que os alunos são desafiados a saírem da zona de conforto. Entendemos que tal zona se relaciona ao conhecimento que já têm. No entanto, sair da zona de conforto costuma querer dizer deixar algo para trás, com a palavra *conforto* carregando um peso de algo que não serve mais. Ao tratar de conhecimento, parece inadequado comparar o que a criança já sabe com algo que deve ser deixado para trás. Afinal, como o próprio conceito de ZDP aduz, partimos do que sabemos para chegar ao que ainda podemos saber. Por fim, como vimos, o conceito de *scaffolding* em si é complexo. Segundo o Manual 03 ([201-?], p. 16):

[...] temos de nos lembrar de um conceito antes de entendê-lo. Devemos compreender um conceito antes de podermos aplicá-lo. Temos que ser capazes de aplicar um conceito antes de podermos analisá-lo. Temos de analisar um conceito antes de podermos avaliá-lo. Precisamos lembrar, entender, aplicar, analisar e avaliar um conceito antes de podermos criar.

Quando o Manual sugere que o professor não deve esquecer de alinhar o *scaffolding* com as quatro habilidades da língua estrangeira, entendemos que há, sobretudo, uma espécie de simplificação em relação à tarefa de preparação de aulas em um entendimento de que o professor já deve saber a priori como conduzir a CLIL em sala de aula usando o conceito discutido acima. Ao usar a conjugação do verbo *temos* na primeira pessoa do plural, é possível que o autor do Manual queira que cada professor se inclua nessa discussão, talvez em uma espécie de autocrítica em relação ao que se sabe e em relação ao que se pretende. Portanto, depreendemos das informações trazidas, que o professor deve incentivar o aluno a uma postura investigativa e questionadora de modo que ele desenvolva sua habilidade de pensar criticamente. Diante disso, como incentivar o aluno a pensar criticamente sem que o

professor seja incentivado a pensar criticamente? Como empoderar o aluno sem empoderar o professor?

Apesar das vantagens do uso da CLIL, Harrop (2012) indica que as limitações recaem sobre a falta de professores que sejam proficientes tanto no conteúdo a ser ensinado quanto na língua estrangeira (caso de nossa pesquisa). Para a autora, as habilidades dos professores são chave e, frequentemente, os professores lidam com falta de metalinguagem e de estratégias para apresentar os conteúdos para os alunos, ou não percebem como sua área poderia ser usada para ensinar língua. Outra limitação pode recair nos recursos didáticos que precisam ser especialmente desenvolvidos para contemplarem os conteúdos ensinados e a língua como meio de instrução. Harrop alerta que quando o uso de uma abordagem CLIL não é sustentada por um quadro teórico sólido, professores preparados e diversidade cultural, a CLIL pode ser percebida como “[...] a quick fix rather than a timely solution and to a logical yet regrettable disappointment with a model that is genuinely promising.”³¹ (HARROP, 2012, p. 78).

No grupo de discussão, não há menção a respeito dos Quatro C e as professoras não detalham o modo como preparam suas aulas. Vale lembrar que o silêncio também fala: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer.” (ORLANDI, 1992, p. 12). Portanto, quando as professoras se remetem às instruções no livro do professor, mas não mencionam a CLIL e nem o quadro teórico dos Quatro C, infere-se que para elas, talvez, naquele momento, os Quatro C não faziam sentido suficiente para serem incorporados no planejamento das aulas ou às instruções presentes no livro do professor eram imediatamente e sequencialmente seguidas, sem dar margem para uma reflexão mais aprofundada a respeito do processo de ensinar e aprender no qual estavam inseridas.

Além disso, devemos lembrar que as professoras pesquisadas não têm formação inicial para atuarem com crianças no contexto bilíngue, visto que suas formações superiores são variadas – essa discussão será feita adiante. Desse modo, haja vista as proposições do Manual e a complexidade da estratégia CLIL, depreendemos que, a grosso modo, os professores que atuam no contexto estudado precisam dar conta de conteúdos acadêmicos de disciplinas que talvez não conheçam; de metalinguagem da língua estrangeira para se comunicarem com os alunos; da realidade na qual aquela comunidade de alunos está inserida; e de conceitos e estratégias para promover uma aprendizagem significativa. Ainda, para Megale (2020, p. 23),

³¹ “[...] uma solução rápida em vez de uma solução oportuna e a uma decepção lógica, mas lamentável, com um modelo que é genuinamente promissor”. (HARROP, 2012, p. 68, tradução nossa)

[...] os professores que atuam com grupos mais privilegiados também precisam desenvolver conhecimentos e competências relativos a essa dimensão política, com vistas a educar essa camada de nossa sociedade para a solidariedade e a equidade, uma vez que, muitas vezes, esses alunos não têm mobilidade alguma para além de sua comunidade imediata. Assim, desconhecem a dura realidade brasileira e são forçados como sujeitos a partir de discursos hegemônicos e meritocráticos.

Diante disso, o modo como o bilíngue se consolida dentro da instituição indica que o programa, por ser algo à parte, se instaura como outro universo dentro da escola. Isso pode ser encarado ora com um peso mais negativo, de crítica, ora como algo que o diferencia e o torna, até mesmo, especial. Mesmo assim, levando em conta que os pais fazem um investimento financeiro maior para que seus filhos participem das aulas do bilíngue, não é um programa que beneficia todos os alunos da instituição. Um programa bilíngue como esse coloca os alunos da mesma escola que já são de uma camada privilegiada, em vantagem/desvantagem em relação uns aos outros. Apesar de todas as complexidades indicarem prováveis limitações à prática pedagógica, as professoras encontram recursos para transitar entre tantas expectativas e se constituem como profissionais do contexto bilíngue na dinâmica do cotidiano.

Na seção seguinte, apresentaremos algumas características que distinguem o programa bilíngue como um universo paralelo dentro da instituição.

2.3 UNIVERSO PARALELO³² EM ANÁLISE

Nesta seção, discutiremos algumas características mais evidentes nas vozes das professoras que nos deram a percepção do bilíngue como algo à parte na escola em questão: funcionar no contraturno; espaço físico diferenciado com salas ambiente; artefatos físicos e não-físicos específicos; expectativas dos pais em relação à oralidade dos filhos na língua estrangeira; orientações específicas no modo como as abordagens nas aulas precisam ser conduzidas; uso do lúdico e a noção de que os conteúdos trabalhados no bilíngue são os mesmos trabalhados no curricular³³. A partir de agora, as análises estarão diretamente entrelaçadas com as vozes das professoras.

³² Na ficção, um universo paralelo é uma outra realidade separada que coexiste com a nossa própria realidade. Por isso, escolhemos usar a palavra ‘paralelo’ por entendermos que o contexto bilíngue, aqui, apresenta características diferentes das características da grade curricular, mas ambos coexistem na mesma instituição.

³³ As professoras se referem às aulas da grade regular da escola como “o curricular”. Portanto, usaremos o mesmo termo em nosso texto.

Como já discutimos anteriormente, os pais que matriculam seus filhos no programa bilíngue oferecido pela instituição pagam por isso. Ou seja, a escola não é bilíngue, e as crianças que participam do programa fazem duas horas de aula diárias no contraturno escolar. Frisamos, pois, que o bilíngue não acontece na grade regular dos alunos. Desse modo, mesmo que a escola em si atenda alunos privilegiados por ser particular, dentro dela existem alunos que são mais privilegiados que outros, pensando na discussão que fizemos na introdução na qual indicamos que há um interesse mercadológico quando se trata de aprender uma língua estrangeira.

Inicialmente, apontamos que enquanto algumas das professoras do corpo docente bilíngue dão aulas no curricular, outras são contratadas apenas para a demanda do programa. Cada uma delas pode assumir até quatro turmas de bilíngue por dia: duas pela manhã e duas pela tarde. Nem todas têm essa quantidade de turmas, mesmo porque algumas dão aula de inglês no curricular. A escola não trabalha com horas-atividade para essas professoras. Para mais, há na instituição uma coordenadora que trabalha especialmente com as docentes do programa bilíngue. Portanto, existe um grupo de professoras que se ocupa majoritariamente dessas aulas. Isso posto, cada uma das professoras que trabalha no corpo docente bilíngue tem uma sala ambiente para receber os alunos. Quando visitamos o espaço, pudemos perceber que cada professora coloca nas paredes de suas salas elementos que conversam com seus interesses, dentro de temáticas que preferem: uma utiliza elementos com muitos cactos e plantas, outra utiliza símbolos que representam o universo, e assim por diante. Nas paredes, muitas cores, cartazes, produções dos alunos e outros elementos que cada professora escolheu expor, como afirma Lulu no grupo de discussão (2019): [...] *eu faço word wall*³⁴, *coloco todos os vocabulários aprendidos numa parede* [...]. Clara, na entrevista individual (2019) afirma que a intenção é *envolver eles com alguma coisa*. Com relação ao espaço físico, as salas das séries iniciais do bilíngue são menores porque as turmas têm menos alunos. As salas possuem mesas redondas, para as crianças se sentarem juntas e, também, tatames para que possam sentar-se no chão. Tudo isso vai ao encontro de um espaço educador, pois, segundo Tiriba (2008, p. 38): “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. De todo modo, a organização do espaço não é neutra e a forma como é organizado pode transmitir mensagens e refletir a cultura dos que dele se apropriam (HORN, 2007). Segundo Zabalza (1998), o ambiente não nos deixa indiferentes haja vista que nos

³⁴ Parede de palavras. (tradução nossa)

ajuda a criar memórias e a nos sentirmos seguros, ou inquietos. Em face dessas percepções e da conversa que tivemos no grupo de discussão, havíamos inferido que a preocupação com práticas e espaços altamente envolventes teria a ver com o fato de o bilíngue acontecer majoritariamente na educação infantil. Por isso, na entrevista individual recorrente questionamos Clara se, em sua opinião, essa intenção de envolvimento através das práticas lúdicas e da configuração do espaço deixaria de existir nas séries finais do Ensino Fundamental. Segundo ela, *é pra ser dessa forma, lúdico e sempre voltado à descoberta*. Assim sendo, apenas o contato continuado com a instituição nos próximos anos poderia nos dar essa resposta. No entanto, a percepção de que a educação infantil influencia as escolhas das professoras quando se trata da preparação do espaço escolar como um espaço educador permaneceu evidente.

É perceptível que as professoras buscam situar-se nesse contexto de ensino trazendo para as suas salas elementos que deem pistas sobre suas identidades. Para Ciampa (1987, p. 157), “identidade é história e [...] não há identidade fora de uma história”. Em nossa análise, vemos as professoras como profissionais que buscam uma identidade, uma nova ideia de professor; nas palavras de Cunha (2007), um novo dever-ser, posto que, nessa escola, elas desempenham um papel diferente dos professores do curricular. Na voz de Angie, *a gente faz em cima daquele escopo ali, por exemplo, eu copieei o que eu consegui, claro que com o meu jeito de fazer, eu copieei o da Lulu, eu queria a mesma coisa da sala da Clara, entende* (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019). Elas entendem que devem dar autoria aos seus espaços, delineando seus pequenos ‘planetas’ dentro do universo paralelo que o programa bilíngue é na instituição na qual trabalham.

Em contrapartida, poderíamos afirmar que as salas de aulas temáticas, embora uma expressão material da identidade de cada professora, pudessem contribuir para o isolamento docente, que, segundo Marcelo (2009), é favorecido pela arquitetura escolar e responsável por obstáculos quando se trata de aprender com os outros e reconhecer dificuldades, além de

uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade. (MARCELO, 2009, p. 124)

Assim, chamar o bilíngue de universo paralelo e comentar sobre a criação dos planetas foi intencional. Afinal, em termos do estudo sobre o universo, nada sabemos sobre a existência de outras dimensões que não seja essa em que vivemos, bem como pouco sabemos sobre o

que se passa nos outros planetas do nosso sistema solar. Temos pistas, fotos, suposições, cálculos, mas ainda não sabemos com exatidão quais mistérios estão presentes ali. A pergunta que insistentemente tem sido feita inúmeras vezes é sobre a solidão da humanidade no cosmos. Não negamos que a customização dos espaços educadores seja um ponto positivo quando se trata da constituição das identidades dessas professoras no espaço da escola. Entretanto, pensando nas palavras de Marcelo, nos questionamos se, apesar dessa iniciativa parecer positiva em termos de constituição de identidade docente, ela não favoreceria o isolamento dessas professoras dentro desse ambiente à parte dentro da escola que o bilíngue parece ser.

Bartlett (2007) discute o papel do que chama de artefatos culturais físicos e não-físicos que, segundo ela, contribui com a legitimidade de identidades de sujeitos que se inserem em novas práticas de letramento. Pensamos que, apesar de nossa pesquisa não tratar de práticas de letramento, a discussão da autora conversa com a nossa análise a respeito de algumas características do bilíngue na escola. Nas palavras de Bartlett (2007, p. 78):

Cultural artifacts are objects or symbols inscribed by a collective attribution of meaning. An artifact can assume a material aspect (which may be as transient as a spoken word or as durable as a book) and/or an ideal or conceptual aspect [...] Examples of cultural artifacts include the poker chips and life stories significant in Alcoholics Anonymous, the crucifix adopted by many Catholic faithful, high heels and Doc Martens³⁵, or labels like “gifted and talented” or “slow reader” in classrooms. Such artifacts “open up” figured worlds; they are the means by which figured worlds are evoked, grown into individually, and collectively developed [...]³⁶

Por exemplo, as professoras que trabalham no programa bilíngue usam jalecos diferentes dos professores que atendem os alunos do curricular. Seus jalecos são azuis escuros com a seguinte mensagem bordada nas costas: “I’m a bilingual teacher”³⁷ em oposição aos jalecos azuis claros usados pelos demais professores. Seria esse um elemento de distinção encarado positivamente ou negativamente pelos demais professores da escola? Ele poderia tanto ser entendido como uma distinção da diferença entre essas professoras e os demais professores do curricular, ou como uma afirmação do caráter peculiar da presença delas no ambiente, como um rótulo ou uma etiqueta. Elas não são professoras como os outros professores? Diante

³⁵ Marca de sapatos cujos modelos são parecidos com coturnos.

³⁶ Artefatos culturais são objetos ou símbolos inscritos por uma atribuição coletiva de significado. Um artefato pode assumir um aspecto material (que pode ser tão transitório quanto uma palavra falada ou durável quanto um livro) e/ou um aspecto ideal ou conceitual [...] Exemplos de artefatos culturais incluem fichas de pôquer e histórias de vida significativas nos Alcoólicos Anônimos, o crucifixo adotado por muitos fiéis católicos, saltos altos e Doc Martens, ou rótulos como “talentoso e talentoso” ou “leitor lento” nas salas de aula. Tais artefatos “abrem” mundos figurados; eles são os meios pelos quais mundos figurados são evocados, individualmente assimilados e desenvolvidos coletivamente [...] (tradução nossa)

³⁷ Sou uma professora bilíngue (tradução nossa)

disso, sendo esses jalecos artefatos físicos que poderiam (ou não) empoderar os sujeitos, qual seria o papel que eles desempenham dentro da comunidade dessa escola? Quais relações entre o individual e o coletivo eles promovem?

No bilíngue, também, os alunos são incentivados a se referir às docentes como “Ms” ou “Mrs” numa tentativa de trazer para suas aulas o modo como estudantes americanos supostamente se referem a seus professores. Sobre esse fato, duas coisas são relevantes para a nossa discussão. A primeira diz respeito ao aspecto da identidade cultural brasileira. Aqui, nós chamamos nossos professores de “professor”, ou “professora”, ou “profe” e demais variações. Não temos o hábito de chamá-los pelo primeiro nome na educação básica. Isso passa a acontecer na educação superior, quando acontece. Portanto, há uma tentativa de ‘inglesar’ o modo como o aluno se refere ao professor.

Nesse caso, poderíamos discutir também questões que envolvem o imperialismo³⁸ norte americano sobre o Brasil, no sentido da perspectiva decolonial que também tem sido investigada por pesquisadores como Ndhlov (2016)³⁹ ou Rocha (2019)⁴⁰. No entanto, levando em conta que nossa investigação se debruça sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores, a decolonialidade não será tratada como algo central na discussão, apesar de permear alguns aspectos que nos fizeram considerar a educação bilíngue nesta escola como um universo paralelo e ela também seja um aspecto importante a ser considerado quando se trata da formação de professores para o contexto de ensino bilíngue. Para mais, isso vai de encontro à questão trazida pela Resolução de Santa Catarina que propõe preservar a identidade cultural brasileira.

Como Tonial *et al* (2017) aduzem, com base em Mignolo, apesar de não vivermos mais a época do colonialismo (quando os portugueses e outros povos colonizadores chegaram ao Brasil), há uma matriz colonial de poder que se estende aos dias de hoje e é responsável por dar visibilidade a alguns saberes em detrimento de outros, silenciando aspectos culturais locais. Segundo os autores, o colonialismo pode terminar, mas a colonialidade se propaga ao longo do tempo de formas diferentes. Nesse sentido, tomamos como exemplo os PCN que entendem a língua inglesa como língua estrangeira hegemônica, mas apontam que desde que

³⁸ Imperialismo é um conjunto de ideias, medidas e mecanismos que, sob determinação de um Estado-nação, procura efetivar políticas de expansão e domínio territorial, cultural ou econômico sobre outras regiões geográficas, vizinhas ou distantes. A língua, como um instrumento de poder, perpetua essas ideias.

³⁹ NDHLOV, F. A decolonial critique of diaspora identity theories and the notion of superdiversity. *Diaspora Studies*, v. 9, n. 1, p. 28-40, 2016

⁴⁰ ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 4, e2019350403, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000400402&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Oct. 2020. Epub Dec 02, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350403>.

haja conhecimento do papel da língua inglesa como hegemônica é possível formular “contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais” (PCN, 1998, p. 40), para que passemos “de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo” (*ibidem*) que vai ao encontro de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967).

A colonialidade também se manifesta quando pensamos no livro didático que a instituição bilíngue utiliza:

Clara: [...] **é um livro que não foi adaptado pro Brasil. É um livro que veio lá dos Estados Unidos, sei lá da onde, mas que é que nem os americanos...**

Lulu: ***Pra realidade de lá.***

Clara: ***É, pra realidade de lá. Então, tipo, se é experiência, tipo, qual foi a experiência que, que a Mariana ou você Lulu teve dificuldade porque não era a estação do ano?***

Assim, apesar de o material trazer a divisão por conteúdos, e possibilitar que a negociação de sentidos aconteça de maneira contextualizada e não descolada da realidade por meio do trabalho com conteúdos, as professoras percebem que ele não atende completamente a realidade dos seus alunos. Além de não atender a realidade, podemos buscar onde está a formação para a cidadania que os Manuais mencionam quando se baseiam nos Quatro Pilares da UNESCO e afirmam que o aluno deve aprender a ser. Quando as professoras trabalham com um material não desenvolvido para a sua realidade, mas sim para uma realidade de um país como os Estados Unidos, é impossível não recuperar as questões sobre a colonialidade. Mesmo que a educação bilíngue se sustente sobre os pilares de uma língua de prestígio, a própria Resolução de Santa Catarina aponta que há que se trabalhar com um equilíbrio entre as culturas, sem sobrepor uma à outra. Nesse sentido, Gimenez (2006) traduz Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999) e nos traz que:

A diferença entre ser um escravo de suas próprias fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por ex. através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros), mas na consciência de onde estão essas fronteiras (GIMENEZ, 2006, p. 5)

A colonialidade também se apresenta na fala da professora Angie em dois momentos diferentes, como pode ser observado abaixo:

Nunca traduzo para o português e sempre estimulo o entendimento e a falta do do inglês como se eles fossem crianças nativas do idioma [...] Para se entender o que é necessário fundamentar no chamado ensino bilíngue no Brasil os professores precisam aprender o que se faz atualmente no ensino de inglês como segunda língua praticado há décadas nos EUA e Inglaterra...

Na primeira parte, ao afirmar que estimula o entendimento do inglês como se as crianças fossem nativas, reforça uma visão monoglóssica de educação bilíngue na qual as línguas se encaixam em lugares diferentes, em oposição à ideia de repertório linguístico. No segundo momento, ao formular que os professores precisam aprender o que é feito fora, percebemos que o não dito indica que os professores brasileiros e toda a pesquisa sobre educação que aqui acontece não serve ao propósito da educação bilíngue. Isso indica um pressuposto cultural de que lá se faz isso, e aqui não. Devemos considerar que essa professora morou nos Estados Unidos durante toda a sua adolescência e nos primeiros anos da sua vida adulta. Seus comentários, então, são possivelmente motivados por uma visão de educação “melhor” ou “pior” movida por suas crenças relacionadas à cultura de aprender, o que não é exatamente o escopo de nosso trabalho, embora valha a pena ser brevemente mencionado. Portanto, é paradoxal que o livro didático usado não seja para a realidade brasileira, pois pode nos colocar em uma posição de subserviência ao nos fazer estudar de uma maneira que encaixa com outro lugar, com um “lá”, mas não com o nosso “aqui”. Assim, devemos pensar a quem esse material serve e qual é o intuito de usá-lo fora do país de origem.

Apesar de a discussão sobre a formação acontecer mais adiante, pensamos ser pertinente trazer Megale, para quem as questões que envolvem a colonialidade devem perpassar a formação docente desse professor:

[...] para pensarmos uma formação de professores agentes e intervenientes no mundo, capazes de desafiar as óticas colonialistas pelas quais foram subjugados. Nessa direção, é premente que a formação de professores inclua a estruturação de um conjunto de práticas e discursos que desconstruam “a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador” (SANTOS, 2002, p. 13), privilegiando, assim, uma Educação comprometida com a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. (MEGALE, 2020, p. 16)

Tendo isso em mente, recuperamos o fato de que, embora os alunos sejam incentivados a chamar as professoras de Ms (lê-se “Miss”), há uma mistura entre o jeito ‘inglesado’ e o jeito brasileiro: em vez de chamá-las de Ms + sobrenome, eles a chamam de Ms + primeiro nome. Assim, a professora Clara é a Miss Clara; a professora Lulu é a Miss Lulu. Há uma tentativa de imitação ao mesmo tempo que uma adaptação ao nosso contexto.

Seria arriscado afirmar, categoricamente, que esse é um ato que, em verdade, esteja propagando a colonialidade ou que esteja resistindo a ela. Mesmo assim, o argumento de Megale que considera o professor como um agente interveniente no mundo, capaz de desafiar óticas colonialistas, se encaixa quando o próprio contexto leva a uma mistura entre o jeito americano e o jeito brasileiro. No entanto, inferimos que as professoras instituem esse modo de tratamento numa tentativa de propiciar aos alunos um ambiente de imersão na língua estrangeira, sem refletir acerca das implicações que ele pode provocar. Deprendemos que uma formação docente que discutisse tais narrativas poderia tornar práticas como essa mais reflexivas ou significativas. Assim como os jalecos, o pronome de tratamento pode ser considerado artefato cultural não-físico que serviria ao propósito de constituir uma identidade docente no universo paralelo que se delinea; contudo, pode diferenciá-las dos demais professores da escola. De um jeito ou de outro, acreditamos em uma tentativa de dar legitimidade à presença do bilíngue dentro desse espaço escolar.

Outra característica importante quando se trata desse universo é o ambiente de cooperação que se estabelece tanto entre as professoras quanto entre os alunos. No caso dos alunos, é possível sugerir que as turmas reduzidas e as salas diferenciadas colaboram com as relações que eles formam entre si, conforme as falas de Clara e Pamela no episódio 01⁴¹:

Episódio 01:

Clara: *E assim é engraçado ver, eu consegui ver isso bem legal agora em setembro, porque né, entrou essa menina agora, em setembro, pro bilíngue, e daí ela tem que entender a rotina toda e entender tudo em inglês e tudo o mais. E daí eu continuei nesse foco, né, não falando português em sala de aula [...] e daí durante a rotina eu fazia sempre um aluno diferente pra ajudar ela naquela parte da rotina que ela não sabia fazer, daí é engraçado que o Davizinho falava pra ela, sei lá o que que foi que eu falei, eu só sei que daí ele traduzia pra ela, ele falava em português: “**ela falou isso tá**”, tipo assim “**eu sou importante, eu sei falar inglês, eu tô traduzindo pra você tá**”. É muito engraçado.*

Pamela: *Eles também fazem isso com a Analu.*

Clara: *E ele se acha, tu vê assim, é um se achar mas não é um se achar querendo se passar, é um se achar bom assim, sabe, tipo, “ó que legal eu sei falar, eu tô ajudando meu colega” sabe, e eles têm quatro anos, é infantil quatro, sabe. É muito legal ver isso. (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)*

Pela intervenção de Pamela, afirmando que em sua sala tal colaboração também acontecia, percebemos que talvez essa seja uma atitude recorrente dos alunos do bilíngue por se tratar de

⁴¹ Ao longo do texto, apresentaremos os excertos de diálogo como episódios.

um ambiente que funciona em outro idioma. Uma criança que entra para a turma em setembro, muitos meses após o início do ano letivo, possivelmente sem o repertório linguístico que os demais alunos já adquiriram, é acolhida pelos colegas que entendem sua possível dificuldade, e se sentem *importantes por saberem falar inglês*, talvez por já a terem vivenciado quando eles mesmos iniciaram suas vivências no programa. Martins, V. (2015, p. 8) analisa que

o uso do Inglês como uma ferramenta para a formação da criança como cidadão [...] pode promover a autoestima, para que a criança nas séries iniciais valorize o que produz individualmente ou no grupo, favorecendo a convivência, considerando a igualdade e a identidade para que aprenda a conhecer, a fazer, a ser e a conviver dentro de seu idioma ou em qualquer outro.

Numa sala de aula regular, onde instruções e explicações são dadas na língua materna, existiria tal acolhida?

Frente a essa problematização, sugerimos que o conjunto de artefatos físicos e não-físicos presentes no universo bilíngue contribui para acolhidas diferentes entre os alunos, no qual eles assumem papéis que seriam equivalentes ao de par experiente, à luz de Vygotsky (1996), que versa sobre o desenvolvimento potencial (ou zona de desenvolvimento proximal que discutimos na seção anterior), ou seja, a distância entre aquilo que a criança já sabe e o que pode desenvolver com a ajuda de alguém mais experiente. Além disso, a tradução feita pela criança com a intenção de ajudar a outra caracteriza-se como uma tentativa de promover o acesso dela ao pensamento da professora, para a negociação de sentido.

Essa negociação de sentido, supostamente, acontece motivada pelos projetos desenvolvidos pelas professoras no bilíngue. Segundo suas falas, entendemos que a abordagem CLIL acontece por meio de projetos que abordam conteúdos que seguem a mesma ordem da matriz curricular regular. Clara, na entrevista individual recorrente (2019), disse que *daí como eles também estão vendo isso no regular, daí, tipo, é algo que eles vão gravando*⁴². Contudo, o que veremos que acontece pelas falas das professoras não é simplesmente uma transposição dos conteúdos do curricular para o bilíngue, pois elas adaptam a linguagem que usam à sala de aula e adaptam também o modo como os desenvolvem. Isso acontece ora pela falta de familiaridade das professoras com o que deve ser ensinado, ora pelo tempo que têm para trabalhar o que deve ser trabalhado. Apontamos o aspecto do que ‘deve ser trabalhado’ haja vista que elas não definem o que vão ensinar porque o material didático define a

⁴² Explicamos que as falas das professoras recuperadas do questionário escrito, da transcrição do grupo de discussão e da transcrição da entrevista serão colocadas no texto em itálico e sem aspas.

sequência das abordagens. Na fala de Clara, na entrevista individual recorrente (2019), ela deu a entender que o material didático utilizado possui uma estrutura fixa:

tipo assim, é um livro de ciências e outro livro de linguagem. O livro de linguagem é desse tamanho. Ele segue a mesma, tanto do, se eu não me engano, do grade 2 até o grade 6, ele segue a mesma lógica. Então, sempre é a mesma coisa, tipo: ah, o texto, um outro tipo de narrativa, daí o não sei o quê, daí gramática, daí fonética é, sabe, só muda os temas, então é sempre a mesma coisa, são vários, entendeu?!

E, na mesma entrevista (2019), Clara disse que

o bilíngue é pra ser como algo lúdico, algo prazeroso, algo que vai chamar a atenção deles e o aprendizado vai, na verdade, o aprendizado vai vir indiretamente, sabe, porque tu vai envolver eles naquilo e aquilo vai acontecer indiretamente.

Portanto, mesmo que as professoras apontem que os conteúdos são os mesmos, o que esperam do uso deles não é o mesmo que um professor do curricular esperaria. Sua preocupação não é que os alunos aprendam Ciências, por exemplo, mas que os conteúdos de ciência sejam um catalisador para algo maior para elas: no caso, a utilização da língua estrangeira pelos alunos. Isso fica evidente quando Clara, na entrevista individual recorrente, aborda o seguinte:

[...] a gente vai dando exemplos tipo: ah, se o conteúdo é de computer a gente lê um texto lá, daí a gente faz uma conversa rápida.
- Oh, I have 3 computers in my house. What about you, fulana?
- Oh, I 3 computers.
- I what? I have...
- Ah yeah, I have 3 computers in my house. [...]
Sempre tem um texto diferente, ou o foco diferente, em diferenciar big, small, os números, letras, letra maiúscula, letra minúscula, diferenciar número de letra, do infantil 4, por exemplo [...] se você está trabalhando com a diferença de letra e number, aí você pergunta:
- is this a letter or a number? Yes, this is the letter m. Is m for monkey? Yes, mmmmmmonkey. What else? M is for Maria, yeah, the letter M is for... daí tu fica repetindo letter, letter, aí na hora de tu pedir pra eles, eles vão saber o que é letter e o que é number.⁴³

⁴³ Computador

Eu tenho 3 computadores na minha casa. E você, fulana?

Eu 3 computadores

Eu o quê? Eu tenho...

Ah sim, eu tenho 3 computadores na minha casa

Isso é uma letra ou um número? Sim, essa é a letra m. M é para macaco? Sim, mmmmmmmmacaco. Que mais?

M é para Maria, sim, a letra M é para... (tradução nossa)

No caso, no início do excerto, a intenção não era que os alunos aprendessem sobre os computadores, mas que utilizassem a estrutura corretamente, assim como na segunda parte, o objetivo não era que aprendessem as letras, ou os números, mas que entendessem como usar a língua estrangeira para diferenciá-los. Portanto, a motivação para o engajamento dos alunos acontece a partir de um contexto, conforme a CLIL propõe. Desse modo, há que se considerar que tratamos das expectativas dos professores em relação ao domínio do que ensinam e em relação ao que esperam que os alunos aprendam e como os alunos aprendam. Elas buscam o engajamento nos conteúdos que esperam que os alunos já saibam, por terem sido abordados no curricular, e os usam como andaimes para que os alunos aprendam a língua estrangeira.

Portanto, embora tenham a impressão de que trabalham os mesmos conteúdos que os professores do regular, o que fazem com os conteúdos não é o mesmo que os professores das disciplinas porque seu objetivo é outro. Percebemos, então, que as professoras aplicam a CLIL e promovem o *scaffolding*, de certo modo, intuitivamente. Em nossa leitura, isso pode indicar que, apesar de as vozes das professoras darem ênfase a um ambiente de colaboração entre elas, é possível afirmar que dentro do universo à parte, algumas órbitas desconhecidas se revelam e causam inseguranças, mesmo que elas afirmem que seguem um esqueleto estruturado de início, meio e fim determinado pelo material. No episódio 02, Lulu diz:

Episódio 02

Lulu: [...] ano passado eu dividi uma turma com a Mariana⁴⁴. **A Mariana tudo é lúdico. Tudo. Eu não consigo. Muita parte do tempo é senta, pega o livro e vamos. Eu não consigo. Ela faz tudo ser a coisa mais legal do universo, assim. Nem sempre eu consigo. E os alunos dela falam muito mais inglês do que os meus. Entendeu? Então assim, ano passado eu tinha alunos de primeiro ano, eu tive alunos de primeiro ano com ela. Os meus não falavam tanto quanto os dela. Os meus não escreviam tanto quanto os dela. [...] então, assim, a forma como ela consegue que **por mais que ela me explique, que ela fale “ó, você precisa...” parece que trava, não vai, não sai.****

Pamela: não é o teu jeito.

Lulu: **É, não é o meu jeito. Daí você percebe essa diferença.** (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

⁴⁴ Lulu menciona outra professora do corpo docente bilíngue que não é participante do projeto e que tem mais de dez anos de experiência docente entre aulas curriculares de inglês, aulas em cursos de idiomas e aulas no bilíngue. Identificamos essa professora como Mariana.

Nas palavras de Almeida Filho (1993, p. 18): “[...] o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido”. Lulu diz *eu não consigo* em um tom que soa como desabafo ou confissão. Ela usa *não é o meu jeito* para justificar o menor nível de habilidades de comunicação de seus alunos em comparação com os alunos de Mariana sendo *A Mariana é tudo lúdico, tudo [...] ela faz tudo ser a coisa mais legal do universo*. Entendemos que o *meu jeito* de Lulu diz respeito a sua abordagem ao ensinar, que parece ser mais próxima a uma abordagem que para o contexto de ensino bilíngue é considerada menos envolvente. Percebemos, nessa fala, que há uma autorresponsabilização como se o jeito de Lulu favorecesse ou não a aprendizagem dos seus alunos.

Essa autorresponsabilização não acontece no vazio. Ela se dá, possivelmente, por uma “ideia de competência” (CUNHA, 2007, p. 89):

A ideia de competência [...] é localizada no tempo e no espaço. Mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo.

Sugerimos que as preferências pessoais de Lulu, talvez até sua personalidade, vão em menor medida ao encontro do que pode ser considerado lúdico por ela – e pela instituição. Finalmente, quando a professora diz que *os alunos dela falavam muito mais inglês que os meus, entendemos* que a oralidade é a régua quando se trata da ‘efetividade’ das aulas bilíngues. Para ela, parece estar explícito que seu trabalho docente pode evoluir para *os alunos falarem mais inglês* enquanto está implícito que isso não acontece por algum traço de sua personalidade que a impede de tornar *tudo a coisa mais legal do universo*. Quanto a isso, apesar de as professoras entenderem que não ensinam a língua de uma forma descolada da realidade e que a aquisição de repertório linguístico leva tempo, parece ser esperado que os alunos falem em um curto espaço de tempo. Nesse sentido, destacamos que a fala que as professoras buscam é uma fala autônoma. Para Pesce (2008, p. 33) “a autonomia está ligada à ideia de liberdade e independência”. Para essas professoras, não basta que os alunos reproduzam frases prontas a partir de modelos. Elas esperam que seus alunos consigam se expressar em inglês o máximo de tempo possível em uma variedade de situações.

Isso fica evidente na fala de Pamela: *[...] no começo eles não falam assim, tem alguns pais que até, tipo, vem e tu vê que eles querem meio que te cobrar, sabe, ‘que que tu tá fazendo porque ele não fala nada’, mas depois eles vão falando, assim...* (GRUPO DE

DISCUSSÃO, 2019). Sobre isso, a expectativa dos pais pode ser considerada uma força que influencia o modo como as professoras percebem seu trabalho, como pode ser observado na fala de Lulu, retirada do grupo de discussão:

[...] às vezes até atrapalha, inclusive, porque o aluno ele, enfim, eles fizeram uma viagem em família, pro Chile, e a mãe dele falou pra ele assim:
- “fulano, don’t step on the snow, don’t jump on the snow”.
Aí, ele pegou e falou... não pulou na snow, ele não foi, ele não pulou lá, sabe, aí ela falou assim:
- “filho vc entendeu?”
- “uhum”
- “o que que é don’t jump on the snow, então?”
Aí, ele não sabia traduzir a frase. Ele entendeu que não era pra fazer aquilo, sabe, então, aí, ela:
- “mas, meu Deus, você faz bilíngue, como que você não sabe?”
Assim, pra ele, sabe. Então, atrapalha, de certa forma, assim, até atrapalha em alguns momentos, sabe. São pais e pais. (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Diante disso, sugerimos que a identidade das professoras em seus ‘planetas’ dentro do universo seja construída em meio às expectativas que existem nos resultados que os alunos vão apresentar ao final dos ciclos, especialmente os resultados orais.

Ao retomar o Art. 7º da Resolução de Santa Catarina mencionada anteriormente lemos: “[...] não se trata apenas da oferta de língua estrangeira de forma estanque e compartimentalizada, mas na utilização e vivência das línguas por todos(as).” (RESOLUÇÃO CEE/SC nº 087, 2016, p. 2), entendemos que a vivência, nesse universo, acontece por meio da imersão no idioma. No entanto, isso não significa apenas que as professoras conduzem a aula na língua alvo em todos os momentos, mas que conduzem a aula fazendo uso do lúdico e de maneira inovadora. Isso é recorrente em falas tanto no questionário escrito quanto no grupo de discussão e na entrevista individual, e talvez seja a principal característica que diferencie as aulas bilíngues das demais aulas que acontecem na instituição. Inferimos que a orientação da coordenação em relação à condução das aulas seja para o uso do lúdico, do diferente, daquilo que de alguma maneira se distancie das aulas regulares de língua estrangeira. No questionário escrito, havia a seguinte solicitação: *Descreva como você faz o planejamento das suas aulas.* Recebemos respostas como:

Angie: *Divido entre estrutura, exemplos visuais, atividades com jogos e brincadeiras, vídeos, exercícios escritos... tudo depende do que quero ensinar e de que metas tenho com eles.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Dora: *De acordo com o livro (conteúdo) eu tento aliar a **experiências lúdicas, criativas** com um enfoque socioambiental. **A criança aprende mais quando se diverte.*** (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Ao perguntarmos *Na sua opinião, qual é sua maior dificuldade (pontos frágeis) ao dar aulas no ensino bilíngue?* nos deparamos com a resposta de Lulu:

Lulu: *Estar sempre buscando **inovar, conseguir fazer coisas diferentes** em 2h por dia de aula e que **não interfira ou atrase o material base.*** (QUESTIONÁRIO ESCRITO)

Na entrevista individual, Clara diz:

[...] *mas é pra ser dessa forma, **lúdico e sempre voltado à descoberta** [...] o **bilíngue é pra ser como algo lúdico, algo prazeroso, algo que vai chamar a atenção deles** e o aprendizado vai, na verdade, **o aprendizado vai vir indiretamente, sabe, porque tu vai envolver eles naquilo e aquilo vai acontecer indiretamente.*** (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 2019)

E no grupo de discussão:

Lulu: *mas é exatamente por isso que **toda aula tem que ser muito diferente, e toda abordagem tem que ser diferente** porque um aluno vai pegar com isso outro aluno vai pegar com uma música, outro aluno vai pegar o mesmo conteúdo explicando sozinho, outro vai conseguir pegar em grupo, outro vai conseguir pegar no jogo, outro, entende.*

Eduarda: *mas é assim você lê e vai na internet, **pesquisa por coisa diferente né do livro, também que às vezes é muito maçante é só livro, livro, livro, a gente sai um pouco, faz projeto.*** (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Clara: *assim como é com todas as atividades, **sempre tem que ser diferente.*** (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Apontamos que o aparecimento das palavras *lúdico* e *diferente* e as menções a *jogos, brincadeiras, inovação, algo prazeroso, descoberta* e *envolver* em diferentes momentos da geração de dados e de maneira espontânea e sem expectativas de tamanha presença torna ainda mais significativa a força desse elemento nas aulas do universo bilíngue justamente porque “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

A ludicidade nas aulas de língua estrangeira já foi discutida significativamente, especialmente por estar relacionada ao conceito de motivação (VYGOTSKY, 1994) que é fundamental na aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Há que haver atenção,

no entanto, pois o lúdico pode ser esvaziado quando confundido com diversão com conotação de lazer. Como exemplo de ludicidade usado como motivação, podemos citar Gee (2007) que afirma que os princípios dos bons jogos podem ser usados no planejamento das estratégias de aprendizagem para favorecer a motivação dos aprendizes e, dessa maneira, mobilizar a aprendizagem. Apesar de as professoras não mencionarem autores ou teorias de aprendizagem, é possível perceber em suas falas que elas buscam envolver os alunos com os conteúdos por meio do que é diferente, de maneira que *tudo depende do que quero ensinar e de que metas tenho com eles*. (ANGIE, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019) e de maneira a fazê-los aprender mais pois *a criança aprende mais quando se diverte* (LULU, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019). Portanto, percebemos que nesse universo, as docentes têm no horizonte o ensinar com sentido para que haja significado (VYGOTSKY, 1996) e que por meio do envolver a aprendizagem seja mobilizada. Nos perguntamos, ainda, se a recorrência do aparecimento do lúdico como um desafio também aconteceria se as professoras fossem formadas no curso de Pedagogia, no qual essa discussão acontece com intensidade por tratar do processo de ensinar e aprender de crianças.

Quando, na entrevista individual, Clara diz que *o aprendizado vai vir indiretamente*, apesar de estar se referindo à habilidade de falar o idioma, ela de certo modo apaga a importância das práticas pedagógicas que promove e a importância da própria ludicidade, como se apenas o contato com a língua estrangeira fosse suficiente, sem interessar como. Sobre a ludicidade, nossa percepção inicial era que a ludicidade estaria relacionada ao fato de ser educação infantil, para a qual nenhuma delas tem formação específica. As aulas do programa bilíngue da instituição começaram há alguns anos, com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental 1 e continuaram conforme a mesma turma avançava nos anos escolares. Em 2019, essa primeira turma estava no 6º ano do Ensino Fundamental 2. Portanto, em primeira instância, pensamos em justificar o lúdico partindo da premissa das aulas serem direcionadas para a educação infantil, tendo em vista que:

A brincadeira, como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa, e por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento. (MARTINS, V. 2015, p.11)

No entanto, nossa aproximação aos dados fez com que nossa percepção se ampliasse. Na oração *o bilíngue é para ser lúdico*, percebemos que a força do diferente é o ‘diferencial’ nas abordagens dessas professoras e, portanto, do universo que elas criam, mesmo que os

alunos estejam nos anos finais do Ensino Fundamental. A abordagem CLIL, usada para aprendizagem de língua estrangeira, pode também nos ajudar a explicar esse fenômeno. Enquanto ela for priorizada como abordagem para que língua estrangeira seja um meio de instrução, a motivação pelo engajamento em práticas contextualizadas possivelmente permanecerá como norte, mesmo nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio. Sobre se a ludicidade, não temos como afirmar.

Orlandi (2009) nos diz que as palavras são presença e ausência porque elas revelam também outras significações que podem não estar ditas. A ausência, no caso do contexto bilíngue dessa escola, pode ser a oposição do diferente a algo. Todavia, o que é esse algo a que o diferente se opõe? Sugerimos que o *diferente* seja o oposto da tradição escolar do ensino de línguas, não como uma negação do que é tradicional, mas como um distanciamento daquilo que elas consideram como tradicional, a começar pela disposição da sala de aula, as cores, as rotinas, o toque pessoal de cada uma. Almeida Filho (1993, p.11) afirma que:

Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor.

Pensando nas ausências que as palavras desvelam e também nas tradições de ensinar, parece razoável apontar que o aparecimento do lúdico se dá porque as professoras se encontram em meio a forças diversas, como sugeriu Almeida Filho no excerto anterior: a necessidade de criar um universo onde a língua alvo seja vista, ouvida, e até mesmo sentida todo o tempo, como algo vivo e pulsante para que a expectativa da fala autônoma e independente dos alunos aconteça; o *tem que ser* e *é pra ser* diferente; o *não interfira* e o *não atrase* do material base pensando que *tem que fazer a maior parte do livro porque né, eles compraram o livro* (Lulu, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019); o tempo de duas horas seguidas de aula no contraturno, depois dos alunos terem estado na sala de aula curricular por uma manhã inteira ou antes de eles passarem à tarde toda na grade regular; e o fato de a aula acontecer no contraturno.

Para Pesce (2008, p. 48)

a escola estabelece regras e espera que todos cumpram o que foi preestabelecido e é o que faz sentido para essa formação discursiva. Assim, a formação discursiva da instituição escolar, no que se refere ao cumprimento de regras, atravessa o discurso da professora.

Percebemos que tal atravessamento se dá, também, nas falas das participantes. O discurso dos pais e o discurso da instituição permeiam o modo de agir das professoras e podem até mesmo influenciar a maneira como elas se enxergam em sua profissionalidade. Inferimos que sem essas professoras e seus esforços, suas sensibilidades, suas inquietações, suas colaborações e suas subjetividades, o bilíngue poderia ser apenas uma extensão do que é o curricular: mesmos conteúdos, porém ministrados em inglês, seguindo a mesma dinâmica das aulas tradicionais que, entendemos que na visão delas, parecem ser aulas com menor medida de envolvimento dos alunos com o que acontece na sala de aula. Enfatizamos que nossa intenção não é classificar o contexto de ensino bilíngue como melhor ou pior que o contexto curricular, nem sugerir que haja falhas nas abordagens dos professores do corpo docente curricular, mas talvez a ênfase no adjetivo *diferente* e no verbo *envolver* sugira que as aulas curriculares não sejam *lúdicas* e *criativas* na visão das professoras participantes da pesquisa.

Percebemos que há um interesse genuíno em buscar a motivação dos alunos e promover a negociação de significados por meio de “interações sociais autênticas ocorrendo entre professores e alunos que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, mas sim os seus próprios (re)construtores de conhecimento”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 31) Entendemos que tal busca não é espontânea, mas se dá em meio às forças potenciais (*idem*, 1993) que estão em constante tensão, e a partir desse lugar, que poderia até ser considerado um entre-lugar⁴⁵, é onde as professoras, cotidianamente, constituem-se como professoras que trabalham no contexto de ensino bilíngue, fundamentais na criação e manutenção desse universo paralelo aparentemente deveras dinâmico e singular.

Neste capítulo que encerramos, buscamos identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa para alcançar nosso primeiro objetivo específico. Os autores que nos ajudaram a desenvolver nossas interpretações foram García (2009) e Megale (2005, 2018 e 2019), sobretudo, mas também Busch (2015), Cavalcanti (1999), Mello (2010), Harrop (2012), Barbosa (2017), Almeida Filho (1993) e Vygotsky (1994 e 1996). O documento oficial de Santa Catarina que orienta a aplicação desse contexto de ensino no estado e os Manuais de Orientação 01 e 03, disponibilizados pela escola, também compuseram as análises. Começamos dando um panorama da educação bilíngue para situar o leitor na complexidade do campo de estudo. Em seguida, discutimos as diretrizes para que o programa bilíngue aconteça dentro da escola e trouxemos uma discussão sobre a abordagem

⁴⁵ O entre-lugar é uma categoria de análise dos Estudos Culturais que se refere às fronteiras simbólicas entre diferentes realidades, terrenos onde pensamentos e novas identidades podem ser construídas, com um viés de empoderamento dos sujeitos (RIBEIRO, 2015).

CLIL para, por fim, discutirmos o programa bilíngue e o tratarmos como um universo paralelo. Os aparentes traços que diferenciam esse contexto do contexto curricular são: o investimento financeiro diferenciado que os pais fazem; os espaços educadores temáticos individuais; a carga horária diária de 2 horas no contraturno; as expectativas dos pais em relação à oralidade; a abordagem CLIL e as orientações da instituição sobre o uso do lúdico. Sugerimos que tais traços influenciam não só o modo como as professoras enxergam a si, autorresponsabilizando-se, mas também orientam seu fazer docente e aquilo que elas esperam conseguir.

A formação docente para esse contexto tão permeado por complexidades é o objeto de análise de nosso próximo capítulo. Lembramos o leitor que o fazer docente e as práticas pedagógicas serão o foco da discussão que acontecerá no terceiro capítulo de análise.

3 A FORMAÇÃO: “[...] O SUCESSO DO ENSINO BILÍNGUE SÓ É POSSÍVEL DEVIDO ÀS TROCAS ENTRE PROFISSIONAIS ATUANTES E POR MEIO DE EXPERIMENTAÇÃO.”

As lentes dos óculos tinham se quebrado, e as chaves tinham se perdido. Ela buscava as chaves pela cidade inteira, às cegas, de joelhos, e quando finalmente as encontrava, as chaves diziam que não serviriam para abrir suas portas.
Eduardo Galeano

Em nossas primeiras conversas sobre essa pesquisa, pensávamos que desenvolver a análise sobre as relações possíveis deveria ser a porta de entrada da pesquisa. No entanto, o que parecia simples se tornou complexo e intrigante quando nos deparamos com os dados gerados. Entendemos que primeiro deveríamos tecer nossos comentários sobre o contexto de ensino bilíngue e, a partir dele, falar sobre a formação para chegar nas práticas pedagógicas. Assim, esta parte da análise vai ao encontro do nosso segundo objetivo específico: identificar a formação inicial dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue. Mais uma vez, entrelaçaremos a análise dos dados gerados com as vozes dos autores que nos ajudaram a desenvolver nossas reflexões: Almeida Filho (1993), Huberman (1995), Cunha (2007), Tardif (2002), Pesce (2008) e (2012), Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) e (2011). Levando em conta que nossa intenção inicial era partir dos desafios enfrentados pelas professoras ao desenvolverem suas práticas pedagógicas, buscamos em trechos das vozes das professoras, tanto no questionário escrito quanto nas falas geradas pelo grupo de discussão, indícios dos desafios que enfrentam cotidianamente em sala de aula e em outros momentos em que o trabalho docente acontece.

Inferimos que a implicação da não existência de uma formação superior inicial para o contexto de ensino bilíngue é que as professoras recorrem a suas experiências quando alunas para elaborar as estratégias que serão discutidas no capítulo seguinte, e também valorizam as experimentações cotidianas insinuando uma valorização da prática em relação à teoria, o que possivelmente distancia seu fazer docente do conceito de práxis⁴⁶ (FREIRE, 2016).

Não obstante, de algum modo, por não haver filiação teórica que as aproxime, podemos fazer um paralelo entre suas vivências e o compartilhamento de experiências que promovem, com o que é discutido por Nóvoa (2009) sobre a potencialidade de uma formação dentro da profissão⁴⁷, bem como com o que é discutido por Imbernón (2011) sobre uma

⁴⁶ “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2016, p. 75).

⁴⁷ Não é nossa intenção opor o conceito de Freire ao de Nóvoa.

formação no interior da escola que parte de situações problemáticas. Nóvoa (2009, p. 30) escreve que:

[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Aparentemente, a inexistente formação inicial coloca as professoras numa posição de descoberta em relação aos seus saberes e em relação a sua busca pela consolidação de sua profissionalidade docente, de certo modo tecendo em grupo as potencialidades desse contexto de ensino pouco familiar, na dinamicidade do cotidiano. Nóvoa (2009, p. 27) chama nossa atenção para o fato que:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Portanto, em vez de partir de uma perspectiva de *déficit*, ou da “noção de carência”⁴⁸ (CHARLOT, 2006) e analisar mais do mesmo, escolhemos destacar o possível dentro das condições em que as professoras se encontram, todavia, sem ignorar suas angústias e suas vozes. Nesta pesquisa, nos propusemos a ouvir as professoras quando falam sobre suas práticas e condições *reais*, enaltecendo aquilo que nas suas percepções é desafiador e aquilo que ‘funciona’. Charlot (2006, p. 11) diz que:

O pesquisador deve prestar atenção, talvez mais do que já faz, ao professor “normal”. Se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso desvencilhar-se dessa ideia, bem estranha quando pensamos sobre ela, de que para ser um bom profissional na área da educação e do ensino é necessário ter qualidades que são, na verdade, as de um santo ou de um militante.

O professor *normal* com o qual trabalhamos aqui está inserido em um contexto que nem a LDB prevê. Pois, mesmo que a LDB estipule que a oferta da língua inglesa seja obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental 2 nas escolas públicas, é possível perceber que nas escolas privadas há uma tendência de que essa oferta aconteça desde a educação infantil. Logo, a investigação acerca das experiências dos professores que estão atuando em sala de aula no contexto bilíngue é importante para que as pesquisas

⁴⁸ O prático diz que “vê” carências, ou deficiências, em sua classe, o que, por definição, é impossível, pois a “carência” é uma falta, uma ausência, um não-ser que não podemos “ver”, mas somente identificar por uma comparação, o que pressupõe pensamento, uma interpretação do mundo. (CHARLOT, 2006, p. 11)

desenvolvidas em relação ao fazer pedagógico desses professores contribuam com a formação desses profissionais *reais* que têm sido mais e mais requisitados em virtude do surgimento dos programas e escolas bilíngues e, também, da crescente demanda por profissionais que trabalham com língua inglesa para atuarem na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental 1.

Neste segundo capítulo de análise, discutiremos as possíveis relações e caminhos invisíveis que se estabelecem no *gap* entre a graduação das professoras e suas percepções em relação às habilidades, competências e componentes curriculares que contribuiriam para seu fazer docente. Essa discussão nos levará à derradeira análise sobre as práticas pedagógicas, no próximo capítulo.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL PARA O CONTEXTO BILÍNGUE

Assim como explicamos no capítulo introdutório de nossa dissertação, a motivação para nossa investigação surgiu a partir do *gap*⁴⁹ entre a formação superior inicial para o contexto de ensino bilíngue, que não existe em Santa Catarina⁵⁰, e como as professoras que dão aula nesse contexto pensam e executam suas estratégias. Antes de mais nada, Salgado *et al* (2009, p. 8045) apontam que:

Além de uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que pretende ensinar, o professor da escola bilíngue deve ser preparado para atender os diferentes propósitos das diferentes escolas bilíngues no Brasil. As dimensões continentais desse país contribuem para configurar ambientes sociais diversificados que exigem e favorecem a presença de uma escola bilíngue.

Ao nos depararmos com os diferentes âmbitos em que a educação bilíngue acontece no Brasil, especialmente por meio dos estudos de Cavalcanti (1999) e Barbosa (2017), percebemos que, ao discutir a formação dos professores que trabalham nesse contexto, há que se considerar também para qual contexto esse professor precisa se preparar.

⁴⁹ Nesta pesquisa, usamos a palavra *gap* para nos referirmos ao “mistério” que acontece entre formações iniciais de nível superior e o fazer docente do dia a dia no contexto bilíngue, que parece ser dinâmico e traz desafios múltiplos aos docentes que atuam nesse âmbito.

⁵⁰ Há, espalhados pelo país, alguns cursos de especialização para o contexto de ensino bilíngue como a especialização lato-sensu oferecida pelo Instituto Singularidades, localizado no estado de São Paulo. No entanto, em Santa Catarina, a oferta de cursos como esse não é abundante e, portanto, parece não ser acessível. Mais informações podem ser encontradas em: <https://educacaobilingue.com/2017/09/02/pos-graduacao-em-educacao-bilingue-tres-instituicoes/> Acesso em 24 out. 2020

Ora, um professor que trabalha com uma língua de fronteira ou com uma língua indígena precisaria de usar outras estratégias e recursos que um professor que trabalha com EBE⁵¹ usaria, assim como Cunha (2007, p. 39) explica:

A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. [...] “refletindo e antecipando a sua história.”

Também mencionamos, na introdução desta pesquisa, que é escassa a produção acadêmica sobre a formação dos professores para EBE. No capítulo anterior, tentamos desvelar a complexidade com a qual as docentes lidam todos os dias. Salgado *et al* (2009, p. 8049) sintetizam:

Na educação bilíngue, não se trata de somente adicionar uma segunda língua – ou “uma outra língua” – mas é uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais. **O professor deve, pois, ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas.** (grifo nosso)

A síntese de Salgado *et al* (2009), feita há dez anos, em uma época em que não se falava sobre escolas bilíngues em Santa Catarina como se fala hoje, é bastante poderosa. Quando, sete anos mais tarde, o Art. 3º da Resolução CEE/SC nº 087 traz que “A Escola Bilíngue tem por concepção: *manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira.*” (grifo nosso, 2016, p. 2), entendemos que o substantivo ‘A Escola’ engloba as práticas sociais nas quais ela está inserida e os aspectos políticos pedagógicos que defende. Portanto, *A Escola* se faz pela gestão escolar e principalmente pelos professores. Assim, é esperado que esse profissional tenha a *proficiência linguística* para conseguir desenvolver o *domínio da língua estrangeira* nos alunos e seja sensível a ponto de conseguir mobilizar culturas num equilíbrio sutil entre *a identidade cultural brasileira* e outras experiências de *muitas culturas*. O Art. 3º, apesar de apresentar-se em duas linhas, é de grande complexidade, e ainda deixa de fora outros aspectos esperados de um professor de língua estrangeira. Para mais, sobre o corpo docente de uma escola bilíngue, a Resolução traz:

⁵¹ Educação Bilíngue de Elite: Cavalcanti (1999) e Megale e Liberali (2015).

Possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação **ou** proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove. (RESOLUÇÃO CEE/SC nº 087, 2016, p. 2, grifo nosso)

Megale (2018, p. 13) faz uma análise pertinente a respeito desse excerto:

A conjunção coordenativa *ou* gera uma equivalência entre os termos *habilitação*, que é obtida por meio de um curso superior em letras e *proficiência comprovada*, que é obtida por meio de uma prova que atesta seu conhecimento em nível avançado da língua. Conhecimento linguístico esse que em nada se equipara aos conhecimentos necessários para se ensinar uma língua.

Em nosso entendimento, o conhecimento linguístico atestado por uma prova de proficiência pouco tem a ver com a formação acadêmica dos futuros professores em um curso de licenciatura, visto que nos cursos de licenciatura os futuros professores são apresentados a conhecimentos que vão muito além do domínio técnico de uma língua estrangeira. Colocar a *proficiência comprovada* em equivalência à habilitação pode reforçar o mito do falante nativo. Holliday (2005) diz que há uma tendência em acreditar que um professor, cuja língua-alvo que ensina seja sua língua nativa, tenha mais competência para ensinar que um professor que ensina a língua-alvo, mas que não a tenha como língua nativa (ou língua materna/primeira língua). Essa crença se baseia na ideia de que existe uma língua ideal, uma pronúncia ideal, o que o autor descreve como *native-speakerism*⁵². Antes de discutir como esse mito se relaciona com o contexto de ensino bilíngue, pensamos ser importante que nos debruçemos brevemente sobre a questão da língua, e das nomenclaturas, para que o leitor possa diferenciar o que é uma língua materna, uma segunda língua e uma língua estrangeira, mesmo que pensando no repertório linguístico de Busch (2015) as nomenclaturas deixem de fazer sentido. Entendemos que a discussão sobre nomenclaturas ainda é importante e não deve ser apagada, haja vista que o documento regulatório ainda usa esses termos. Esse é mais um indicador de que os conceitos que envolvem as línguas podem ser nebulosos a ponto de serem usados onde não mais caberiam, mesmo por quem propõe as legislações. Isso também desvela a relação de poder entre quem faz a legislação e quem estuda o contexto de ensino bilíngue. A legislação pode não ser montada de uma maneira participativa, considerando as atuais pesquisas que têm sido feitas no país. De acordo com Spinassé (2006, p. 5):

⁵² Falar nativo (tradução nossa).

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Punchihetti (2013) adota a mesma concepção de primeira língua de Spinassé e acrescenta que a primeira língua é aquela na qual conseguimos o domínio da comunicação primeiro:

In any case, it seems appropriate to me to call the first language, the very first language(s) that a child would master and that he would continue to use (to different degrees) for the rest of his life. Many learners in the world learn their first languages both at home and school and use it for day-to-day communication in the society in which they live. (PUNCHIHETTI, 2013, p. 04)⁵³

Assim, neste texto, quando nos referimos à língua materna, estamos nos referindo à língua portuguesa, que é a língua que os alunos usam para se comunicar com as professoras quando não dão conta de usar o inglês.

Isto posto, podemos avançar para a definição de segunda língua. Para Punchihetti (2013), o conceito de segunda língua é socialmente situado e não depende de cronologia. Spinassé (2006) vai ao seu encontro ao explicar que uma segunda língua é definida dessa maneira porque ela é aprendida em oposição à primeira, mas que a ordem de aquisição não importa, no sentido de haver a aquisição de uma terceira ou quarta língua. Para a autora, “para o domínio de uma segunda língua é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade” (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

O conceito de língua estrangeira se parece com o de segunda língua. A diferença acontece quando analisamos o grau de contato que o sujeito tem com o idioma e a motivação para a sua aprendizagem. Uma pessoa que mora no Brasil e decide aprender francês porque tem interesses pessoais, que tem contato com esse idioma basicamente apenas na sala de aula, vai considerar o francês como uma língua estrangeira. Agora, uma pessoa que mora no Brasil e aprende espanhol porque mora na fronteira com a Argentina, poderá ter um contato mais intensivo com tal língua e, portanto, para ela, essa língua terá o status de segunda língua: “a grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é

⁵³ Em todo caso, parece-me apropriado chamar de primeira língua a primeiríssima língua que uma criança domina e continua a usar (em graus diferentes) pelo resto da vida. Muitos aprendizes aprendem suas primeiras línguas tanto em casa quanto na escola e usá-la para a comunicação cotidiana em que vivem (PUNCHIHETTI, 2013, p. 04, tradução nossa)

fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Diante disso, se fosse possível ser professor de língua estrangeira apenas pela comprovação de uma proficiência, qualquer um de nós (brasileiros, cuja língua nativa é a portuguesa), com formação em licenciatura, ou mesmo sem essa formação, poderia ensinar língua portuguesa como LE.

Quando nos deparamos com a competência linguística colocada em equivalência a uma formação em licenciatura, podemos retomar o que é conhecimento como *mito do falante nativo*. Conforme Busnardi e Fernandes (2011, p. 3), “[...] o mito do falante nativo influencia diretamente o ensino da LI, uma vez que ele é, não raramente, visto como o professor de inglês em potencial, já que teria o ‘domínio’ da língua”. Essa visão pode ser problemática porque coloca em segundo plano a importância dos estudos que uma formação inicial em segunda língua promove. Ainda segundo as autoras (*Ibidem*), “[...] um falante nativo só está realmente apto a ser professor de LE se possuir formação pedagógica para tanto, uma vez que ao professor são necessárias algumas competências específicas além das exigidas de um falante comum”. No entanto, o mito do falante nativo pode levar a crer que a proficiência é mais importante que filiações teóricas que sustentem o fazer pedagógico. Concordar que um nativo da língua inglesa seja um falante ideal pressupõe que alguém que fale inglês como segunda língua ou LE tenha menos competência ou menos habilidade, o que já entendemos que (segundo os conceitos de primeira língua, segunda língua e língua estrangeira) pode não ser verdadeiro.

Parece razoável afirmar que tal mito ainda é presente no universo do ensino de línguas, uma vez que até mesmo a Resolução sobre a qual tratamos indica que a proficiência na segunda língua pode substituir a formação em Licenciatura, o que abre margem para que a aula de um nativo seja considerada de maior qualidade que a aula de um professor não-nativo formado em Letras - Língua Inglesa, por exemplo. Savignon (1983, p. 9 *apud* CONSOLO, 2004, p. 270) diz que “[...] a competência comunicativa é relativa, e não absoluta, e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos. Faz sentido, então, falar de graus de competência comunicativa”.

Assim, a clareza sobre os diferentes conceitos de língua, e também sobre repertório linguístico, pode ser benéfica quando propomos que apenas a *proficiência linguística* não faz um professor; portanto, ao reforçar o mito do falante nativo o documento não contribui com as discussões sobre a nova profissionalidade docente dos professores do contexto bilíngue por uma razão: fazer a equivalência entre *proficiência linguística* e a *habilitação* adquirida por

meio da formação em licenciatura. Entendemos, porém, que dada a complexidade envolvida em uma formação pedagógica e nas questões sobre língua, talvez os responsáveis pela Resolução não estejam exatamente familiarizados com todos esses aspectos.

Tudo isso vai ao encontro da diferença significativa entre uma aula de língua estrangeira de grade regular e uma inserida num contexto de ensino bilíngue: o uso da língua-alvo na oralidade pelos docentes e a exigência da interação na língua-alvo quando alunos se comunicam. A habilidade de *speaking* parece ser privilegiada como a reproduzir em sala de aula um ambiente de maior imersão possível no idioma com a intenção de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes. Para Almeida Filho (2004), a competência profissional representa a relação entre a competência linguístico-comunicativa e o que o professor pensa a respeito de sua abordagem de ensinar, ou seja, as filiações teóricas que possibilitam que o professor consiga explicar por que ensina do jeito que ensina. Diante disso, pensamos que frente à inexistente formação inicial específica para este profissional, seria razoável dizer que a competência linguístico-comunicativa, ou seja, o *speaking*, é priorizada em detrimento da competência profissional que Almeida Filho propõe, haja vista que no quadro de professores que pesquisamos, a característica primordial que as professoras têm em comum é a sua proficiência na língua estrangeira. Isso nos dá pistas sobre a provável preferência por professores que tenham um alto nível de proficiência, em detrimento de professores que tenham formação em licenciatura.

Outra questão relevante a considerar é que a EBE está fortemente ligada à educação infantil. Conforme o previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de Dezembro de 1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Frisamos assim que, segundo a LDB, para atuar com crianças o professor precisa ter cursado Pedagogia. Já para atuar no Ensino Fundamental 2 os professores precisam ser habilitados para sua área de ensino como especialistas em Matemática, Biologia, Química etc. Entendemos, pois, que ao não mencionar a educação infantil, a Resolução permite que outros profissionais atuem em sala de aula, o que faz com que alguns desafios se tornem mais evidentes (o uso do lúdico é um bom exemplo). Historicamente, o modelo de formação inicial para a Pedagogia e para as Licenciaturas transformou-se mais de uma vez. Saviani (2009)

explica que nos cursos de formação de professores, desde a Escola Normal até o advento dos Institutos Superiores de Educação e a criação do novo curso de Pedagogia, existiu um confronto entre o que chama de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que dizem respeito ao domínio específico dos conteúdos que o professor ensina, e o modelo pedagógico-didático que, de acordo com o autor, é a formação específica de um professor. O dilema, segundo ele:

[...] se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? (SAVIANI, 2009, p. 151)

Por tudo isso, inferimos que o professor do contexto bilíngue, que pode ter formação inicial em uma dada licenciatura, ou pode ter cursado algum outro curso superior, ou até mesmo vir da vivência em um país estrangeiro, quando inserido em um contexto onde o objetivo principal é promover interação entre os alunos na língua-alvo, muito provavelmente vai mobilizar o que se chama de ‘competência implícita’ (ALMEIDA FILHO, 1993), ou seja, vai mobilizar suas crenças, sentimentos, intuições e experiências para atuar em sala de aula, para de algum modo contornar o que lhe falta em termos de formação didático-pedagógica, já que possui a habilidade de *speaking* e os conhecimentos sobre a estrutura da língua. Para Cunha (2007, p. 46) "A ideia de que a competência é socialmente definida em função do tempo e lugar em que é percebida, encaminhou-me para o estudo do cotidiano do professor". O que parece acontecer é o que Saviani (2009, p. 148) chama de “aprender fazendo”. Contudo, de acordo com Claus (2005, p. 1):

[...] alicerçar a sua prática apenas nessa competência é atribuir um caráter reducionista e ingênuo para um processo altamente complexo em que o conhecimento teórico e a reflexão se fazem cada vez mais necessários para uma prática consciente.

Portanto, a falta de políticas que regulamentem a formação dos professores que atuam na EBE sugere que pode haver uma vasta gama de profissionais exercendo a profissão, proficientes e habilitados; proficientes ou habilitados. No Manual de Orientação 01 encontramos uma informação dada à equipe comercial que é responsável pela captação de novos alunos sobre a formação dos professores:

10) Qual é a formação dos professores? Como são selecionados?

- EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL I
- ✓ Regentes de português: profissionais formados em Pedagogia;

- ✓ Regentes de inglês (“teacher”): profissionais formados em Letras (proficientes em inglês, com treinamento para aulas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I), Pedagogia (com proficiência em inglês).
- ENSINO FUNDAMENTAL II
- ✓ Profissionais com licenciatura nas diferentes disciplinas do segmento;
- ✓ Profissionais com licenciatura em Letras (“teachers” - proficientes em inglês).

O processo de seleção e treinamento é composto de 4 fases:

- a) *análise do currículo e prova escrita para avaliar o nível de domínio da língua inglesa;*
- b) *entrevista em inglês;*
- c) *avaliação didática com miniaula;*
- d) *treinamento teórico-metodológico.* (MANUAL 01, [201-?], p. 18)

Percebemos, pela descrição do Manual 01, que a contratação de um profissional deve acontecer considerando a formação em Pedagogia para o curricular e a formação em Letras para o bilíngue. Nesse caso, o professor deve passar por um treinamento para as aulas na educação infantil. O uso da palavra *treinamento* nos remete à concepção de algo mecânico e fixo⁵⁴.

Ainda, quando há a indicação de uma equivalência entre professores formados em Pedagogia com proficiência em inglês e professores com licenciaturas nas diferentes áreas do segmento, nos aproximamos do que a Resolução determina. Letras e Pedagogia são colocados em equivalência mesmo que as grades dos dois cursos sejam diferentes. Na fase da contratação, percebemos que a prioridade está na competência linguístico-comunicativa que pode ser um critério de exclusão. Entendemos que a proposição de um *treinamento* pressupõe que os professores necessitarão de orientações específicas de como conduzir as aulas mesmo que haja uma formação inicial superior, colocando a didática em um nível abaixo da proficiência, como uma coisa que pode ser apreendida pelo professor por meio do treinamento. Portanto, apesar de a formação superior ser requisito inicial, já se propõe que o professor se adapte aos processos didático-metodológicos que a escola preconiza. O próprio uso do substantivo *adaptação* supõe que o profissional seja moldado dentro de condições pré-determinadas, como se colocado dentro de uma fôrma na qual deve preencher os espaços disponíveis sem ousar avançar as fronteiras. De certo modo, isso coloca os professores dentro do que Cunha (2007) entende como uma segurança que se contrapõe ao questionamento de verdades.

O enxuto corpo docente que cria o universo paralelo da escola que pesquisamos é um exemplo interessante de formações diversas, o que por si só já tornaria esse contexto peculiar. As que estudaram licenciatura, estudaram para compor sua identidade de professora. As que

⁵⁴ Essa discussão será feita com maior ênfase no capítulo seguinte.

estudaram outros cursos, no entanto, não estudaram com a intenção de sair da graduação para uma sala de aula. Assim, suas histórias e as diferentes leituras de suas formações iniciais constroem a maneira como se vêem, sua identidade, seus ser e dever-ser.

Parece razoável dizer que um professor formalmente preparado para o contexto de ensino bilíngue precisaria apresentar a capacidade de produzir linguagem adequadamente de acordo com diferentes tipos de contexto de comunicação na língua estrangeira que ensina, e apresentar capacidade de mobilizar conhecimento para criar um ambiente que propicie a interação na língua-alvo entre os alunos e entre aluno e professor, de modo a favorecer o domínio do idioma. Acrescenta-se a isso a necessidade de possuir conhecimento cultural e conseguir trabalhar questões culturais de maneira relevante, sem sobrepor outras culturas à cultura brasileira, conforme propõe a resolução catarinense. Em nossa análise, lemos as professoras como profissionais que buscam uma identidade (nova ideia de professor, novo dever-ser), posto que o que se espera delas aparentemente vai além daquilo que se espera de um professor do contexto curricular.

É importante ressaltar que um professor que trabalha em um contexto bilíngue pode vir a trabalhar com turmas da educação infantil (com crianças a partir dos quatro anos na escola pesquisada), séries iniciais do Ensino Fundamental 1 até o terceiro ano do Ensino Médio. Fazendo um paralelo com a escola regular, para que um professor esteja habilitado para trabalhar com um nível e uma disciplina ele deve ter formação específica para tal. Como exemplo, um egresso do curso de licenciatura em Letras pode trabalhar com níveis a partir do sexto ano do Ensino Fundamental 2, enquanto um egresso do curso de Pedagogia pode trabalhar com qualquer turma no Ensino Fundamental 1 e com a Educação Infantil. Logo, o primeiro estará apto para trabalhar com pré-adolescentes e adolescentes, enquanto o segundo estará apto para trabalhar com Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Níveis que são totalmente diferentes. As filiações teóricas mobilizadas na formação inicial serão, portanto, distintas. É de se esperar que para o egresso do curso de Letras seja mais desafiador trabalhar uma língua estrangeira com crianças que com adolescentes, e para o pedagogo seja mais desafiador trabalhar com disciplinas e conteúdos previstos para os adolescentes. O que queremos dizer é que a formação inicial exerce papel fundamental quando se trata dos próprios conteúdos, das abordagens, metodologias, bem como níveis de ensino.

Logo, frente a toda essa 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 de 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 seriam uma maneira de solucionar, rapidamente, as fragilidades que os professores poderiam apresentar, decorrentes de suas formações superiores diversas. Perceberemos, mais adiante, que as professoras encontram outras maneiras de superar os desafios que se apresentam.

Na próxima seção, apresentaremos as formações que as professoras têm e como as formações se relacionam com seus cotidianos.

3.2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS, SEUS LIMITES E POTÊNCIAS

Nesta seção, apresentaremos as formações que as professoras têm, e desvelaremos como isso se relaciona com o modo como enxergam a si e aos seus cotidianos, sobretudo em relação aos desafios que se apresentam.

Retomamos, abaixo, o quadro já apresentado na metodologia que esquematiza as formações das professoras:

Quadro 4: Relação entre professoras, tempo de trabalho e formação inicial.

	Tempo de trabalho	Formação Inicial
Dora	1 ano	Administração/Comércio exterior
Lulu	2-5 anos	Letras - dupla habilitação
Clara	2-5 anos	Letras - dupla habilitação
Eduarda	1 ano	Administração
Angie	1 ano	Letras - Língua Inglesa (morou e formou-se no exterior)
Pamela	1 ano	História

Fonte: As autoras (2020)

A partir da identificação dos tempos de trabalho no contexto bilíngue e de seus cursos de formação inicial, algumas aproximações são possíveis. Em comum, as professoras têm a competência linguística: todas são fluentes no idioma, apesar de não estar claro se todas

possuem proficiência linguística atestada, conforme a Resolução catarinense preconiza. Enfatizamos que todas as professoras trabalham com educação infantil e séries iniciais, sendo a turma de 4 anos da Educação Infantil a de menor idade, até o 6º ano do Ensino Fundamental 2, mas nenhuma delas passou pela formação em Pedagogia conforme o previsto pela LDB. Das seis professoras que responderam ao questionário, quatro trabalhavam no contexto em questão há um ano e duas de dois a cinco anos. Nesse sentido, de acordo com o modelo de síntese do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1995), que diz que entre o primeiro e o terceiro ano de trabalho o professor encontra-se na fase de entrada ou tateamento, enquanto do quarto ao sexto ano de carreira o professor se estabiliza e consolida seu repertório pedagógico, todas as professoras participantes podem ser consideradas em início de carreira quando se trata especificamente do contexto bilíngue.

Nenhuma das professoras investigadas mostrou desmotivação ou enfado com sua rotina; pelo contrário: mostraram-se interessadas e motivadas seja por conseguirem perceber os alunos evoluindo em termos de oralidade (nesse caso, que as crianças consigam falar inglês o tempo inteiro), seja por conseguirem começar e finalizar projetos, por conseguirem o controle do comportamento das crianças ou pela busca do interesse dos alunos, como na fala de Angie:

*Eu crio para criar contexto. Pra fazer aquilo ali ficar interessante. Exatamente pra que eles tenham gás na hora de pegar no pesado que é o fazer, vamos aprender inglês por inglês mesmo. **Eu faço com que eles se sintam extremamente interessados.** (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019).*

Cunha (2007) afirma que os professores veem sentido em sua prática a partir da motivação dos alunos, especialmente quando se trata da contextualização como forma de motivação. Portanto, é possível perceber que as professoras participantes da pesquisa se aproximam do que é proposto por Huberman (1995) em relação às fases da carreira docente, isto é, enquanto algumas estão motivadas pelo início da carreira, outras estão pela estabilização de suas práticas.

No grupo de discussão, quando perguntadas sobre dificuldades iniciais, uma das professoras apontou o uso do inglês pelos alunos; outra professora apontou o comportamento, e duas professoras apontaram o comportamento e o uso do inglês. Cunha (2007) afirma que há riqueza nas práticas heterogêneas e isso se confirma na geração de nossos dados. Para uma delas, o modelo adotado foi o de autoridade enquanto, para outras, um sistema à base de

recompensas funcionou melhor⁵⁵. É possível perceber que cada uma adotou uma estratégia diferente para atingir o objetivo de fazer seus alunos falarem inglês o tempo todo e seguir as regras da sala de aula. O diálogo entre elas está transcrito no Episódio 03:

Episódio 03:

Eduarda: *Na base do ONE, TWO!! (Usando tom de autoridade).*

Clara: *É, tipo, dando... a gente faz recompensas, né, e tudo o mais... ah, ou pode é ter o dia do movie, do pijama...*

Eduarda: *Como é que é o nome daqueles comandos pra ficar quieto que eu esqueci... silence...*

Clara: *One, two, three look at me, one you eyes on you... é, sei lá.*

[...]

Clara: *É, mas é muito difícil porque a gente tem que dar conta do conteúdo, e...*

Eduarda: *Ah, eu tô muito feliz que eu consegui*

Lulu: *Eu tinha dificuldade no começo.*

Eduarda: *Eu conversei com a Lulu e a gente, a gente fez do dinheirinho. Ela lembrou do tempo que ela tinha aula com a Mariana⁵⁶. A gente montou o dinheirinho, daí eu dou todo mês, ah, toda semana, dez dólares e se eles falarem português eles perdem dólar, daí no final tem uma feira toda semana, eu faço feira daí eu vendo cupom ou pirulito...*

Independentemente do que funcionou melhor para uma professora ou para outra, a busca por uma solução ao impasse partiu de um caso concreto. Nóvoa (2009, p. 34) considera isso como parte importante da formação dos professores em uma nova configuração da profissionalidade docente: “Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são ‘práticos’, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos”. As falas apontam que o tom de autoridade é considerado efetivo por uma das professoras e a relação de comportamento e sua monetização também exerce papel de destaque, no caso da prática das outras professoras. Percebe-se, também, na fala de Eduarda, que elas recorrem uma à outra para ajuda com esses pequenos impasses cotidianos. Aqui, é

⁵⁵ Essas práticas serão detalhadamente analisadas no capítulo seguinte.

⁵⁶ A professora Mariana também faz parte do grupo de professoras bilíngues, mas optou por não participar da pesquisa. Seu nome foi mencionado mais de uma vez, no entanto, pelas professoras participantes, como um exemplo a ser seguido em termos de criatividade e ludicidade.

importante esclarecer que Eduarda tinha até um ano de experiência com aulas enquanto Lulu tinha de dois a cinco. Outro detalhe importante é que Eduarda tem formação superior inicial no curso de Administração, enquanto Lulu formou-se em licenciatura em Letras. Mesmo assim, a solução encontrada por elas baseou-se em sua própria experiência quando alunas, o que indica que o professor que um dia tivemos reaparece no professor que nos tornamos, ou seja, a memória é um fator importante quando se trata da profissionalidade docente. Este processo formativo, apesar de chegar perto do que é proposto por Nóvoa, não se pauta no conhecimento técnico de um processo de formação docente. Lulu, no episódio 04, fala de como teve a ideia do sistema de recompensas:

Episódio 04:

Lulu: *Até ideias, que que eu posso fazer, como resolver... que nem esse negócio do dinheirinho, da Eduarda, de comportamento e tudo o mais, a minha primeira professora de inglês assim na vida, de CCAA, foi a Mariana, a Mariana me deu aula no CCAA e ela fazia um negocinho assim, no CCAA a gente não pode falar inglês, falar português de jeito nenhum, assim, não pode traduzir, então ela tinha um porquinho assim um cofrinho que cada vez que alguém falasse inglês [a professora quis dizer falasse português] ela cobrava uma moeda, e daí no final [do semestre] ela quebrava o porquinho e todo mundo fazia alguma coisa junto com aquele dinheiro, ou ela trazia alguma coisa, e funcionava, né, funcionava, daí eu fiquei pensando: tá, como é que eu vou fazer isso aqui?* (risos)

Eduarda: *Não há como, né.*

Lulu: *Daí eu tive a ideia: não, vamos imprimir dinheiro de mentira, e eles podem ir acumulando o dinheiro pra eles, pra comprar os cupons que a gente usa na sala... e eu vejo que funciona muito bem.*

Apesar de Lulu afirmar no episódio acima *que funciona muito bem*, há uma outra fala sua no grupo de discussão (2019) que nos mostra qual é sua percepção sobre esse funcionamento de acordo com o esperado:

Eu não tenho problema assim, eu tenho um pouquinho mais de problema com o primeiro ano, mas é porque eles ainda não têm todo o repertório pra falar tudo em inglês então às vezes saem algumas frases assim “miss, can I usar o seu pencil brown” sabe, mas o que eles sabem em inglês eles usam em inglês sabe... “Miss, today I fiz um, não, one brinquedo de... um toy de papelão, sabia”. Então assim eles vão pensando um pouco antes de falar e usando aquilo que eles já sabem, mas com o terceiro ano vai. (LULU, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Lulu entende que há uma diferença entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Fundamental 1 e nos parece que ela sabe que é uma questão de tempo até que os alunos do primeiro ano se desenvolvam a ponto de chegarem no nível de competência linguístico-comunicativa dos alunos do terceiro. Em sua concepção, mesmo que os alunos do primeiro ano misturem inglês e português, ainda se enquadram no que para ela significa *que funciona muito bem*. Isso indica que ela está um pouco mais segura a respeito do que esperar de seus alunos provavelmente porque ela já tem uma vivência no universo paralelo bilíngue e já teve também outras experiências com aprender e ensinar uma língua estrangeira. Assim como o processo autoformativo de Pineau (2010), que considera as experiências vividas pelo eu, Cunha (2007, p. 121) diz:

A prática tende a repetir a prática. Mesmo que seja na negação dela mesma. Aqueles professores que conseguem ultrapassar este nível é porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência. Mas nem todos fazem o mesmo caminho. E algumas vezes é longo o processo para a tomada de consciência.

Quando Cunha escreve que a prática repete a prática mesmo na negação, poderíamos até mesmo mencionar o exercício da autoridade pelo tom de voz ou os comandos para o silêncio que foram mencionados em tom de confissão por elas, como algo que praticam, mas que lhes causa desconforto como se não fosse o ideal de prática que têm em mente. A autora ainda sugere uma “relação dialética entre os comportamentos enraizados em nós e o desejo de encontrar formas alternativas de democratização do saber” (CUNHA, 2007, p. 151), sendo tais comportamentos talvez estes que nos acompanham desde quando éramos alunos. Uma das respostas de Angie ao questionário escrito (2019) vai ao encontro da negação que Cunha menciona:

Eu aprendi da mesma maneira que devo ensinar: Posso dizer que minhas aulas como aluna me formaram uma professora melhor por estar sendo exposta a dois mundos de uma vez só. Sei o que funciona ou não na prática de bons professores porque sei como me faziam reagir ao conteúdo que apresentavam. (ANGIE, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Angie teve aulas nos Estados Unidos. Quando traz a exposição *a dois mundos de uma vez só*, provavelmente se refere a aprender inglês como segunda língua, em seu caso, já que morou no país onde aprendeu a língua. Para ela, a prática de um bom professor se relaciona ao modo como provoca reações nos alunos. Em outra de suas falas, no grupo de discussão (2019), ouvimos:

Eu crio para criar contexto. Pra fazer aquilo ali ficar interessante. Exatamente pra que eles tenham gás na hora de pegar no pesado que é o fazer, vamos aprender inglês por inglês mesmo. Eu faço com que eles se sintam extremamente interessados, ah qual é o conteúdo de ciências? Tem que ter um vídeo, tem que ter alguma coisa assim, tem que ter alguma... outro dia [...] assisti um vídeo sobre as dimensões das estrelas em relação, a como é que você pode entender a diferença entre o tamanho da terra e das estrelas? Então, ah, a terra, imagine numa escala em que a terra é do tamanho de uma bola de tênis, a estrela seria do tamanho de uma cidade. Então eles foram vendo aqueles globos assim em cima de uma cidade no vídeo, entendeu? Ó, seria desse tamanho, olha os carros lá embaixo, olha isso, olha aquilo, olha a ponte. Ah. Então eles precisam ficar aaaaaah e aí você começa a dar o mingau que eles realmente [...] aí então você desce naquele conteúdo do livro e eles fazem senso daquilo. (ANGIE, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Percebemos que ela valoriza a contextualização dos conteúdos para que *eles façam senso daquilo* de maneira a motivar os alunos assim como ela gostaria de ser motivada tendo em mente o que viveu quando aluna para *aprender inglês por inglês mesmo*.

Imbernón (2011) propõe que as práticas que vão ao encontro das questões relacionadas à nova profissionalização docente devem romper com o que é considerado elemento intrínseco da profissão. Sem uma formação específica para o contexto de ensino bilíngue, parece possível dizer que há uma tendência em, de fato, repetir práticas que elas *consideram* como práticas efetivas pelas quais passaram quando foram alunas. Diante disso, podemos nos perguntar qual seria o papel da formação inicial em relação a esse rompimento. Ainda sobre o uso do inglês, há uma fala de Dora no grupo de discussão (2019) pela qual conseguimos perceber que esse desafio ainda é presente em seu cotidiano e que ela ainda não encontrou uma resposta:

*Eu acho que também uma dificuldade que tem é que por exemplo tem alunos que já fazem bilíngue há dois anos, três anos, desde o começo e tem alunos que chegaram agora, né, **então alguns já sabem mais mesmo estando no mesmo nível, na mesma faixa etária, uns sabem mais do que os outros então os que chegaram agora têm vergonha de falar, não falam porque têm medo de ser zoadado, né, então acho que tem alguma coisa assim também, então pra fazer eles falar porque eu já tentei fazer cupom, enfim, só dois ou três que falam, de oito...** (DORA, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)*

Para ela, o desafio não está em lidar com crianças de faixas etárias diferentes que estão em níveis escolares diferentes, mas em lidar com crianças da mesma faixa etária que não apresentam o mesmo nível de competência linguístico-comunicativa. Ela é formada em Administração. Pensamos que uma formação em Pedagogia não daria conta de ajudá-la com

esse desafio. Ao dizer que *só dois ou três que falam, de oito*, ela enfatiza por meio do advérbio *só* que a seu ver isso não está de acordo com o que é esperado de uma turma da faixa etária e nível escolar para qual leciona (Dora trabalha com um terceiro ano do Ensino Fundamental 1). Por meio do que Dora diz, entendemos que há uma contradição quando se trata do acolhimento dos alunos por parte dos colegas: *então os que chegaram agora têm vergonha de falar, não falam porque têm medo de ser zoados, né*, o que de certo modo escapa do que percebemos ser previsto para o universo paralelo⁵⁷ do contexto de ensino bilíngue. Tal dado indica a dinamicidade com a qual lidam cotidianamente, visto que duas turmas de terceiro ano podem apresentar respostas diferentes a estratégias parecidas. Para ela, os *cupons* (a monetização que discutiremos) não funcionaram, mas para Lulu e Eduarda sim. Similarmente, a professora Lulu trabalha com um terceiro ano e na fala apresentada um pouco acima - *eu tenho um pouquinho de problema com o primeiro ano, mas com o terceiro ano vai* - é um indício que há particularidades nas práticas pedagógicas de cada uma e inferimos que tais particularidades acontecem até mesmo pelo amadurecimento na profissão e confiança no que fazem, tanto quanto pelas vivências anteriores da professora. Isso indica que apesar de todas as professoras serem iniciantes, elas se encontram em fases diferentes nos seus processos individuais.

No questionário escrito (2019), as professoras indicaram quais habilidades ou conhecimentos de suas formações iniciais superiores as auxiliam e como as auxiliam nas aulas quando instigadas: *Explique como as aulas que você teve na graduação contribuem com as aulas que você ministra, hoje, no ensino bilíngue:*

Eduarda, formada em Administração: *As aulas [da graduação] contribuem com o planejamento, organização, e execução das aulas, assim como auxiliam na identificação e solução dos conflitos existentes em sala de aula.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Clara, formada em Letras: *Elas contribuem para o planejamento das aulas, relacionamento e atitude para com os alunos e para entender qual a melhor forma de ensinar algo para diferentes tipos de aprendizes.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Lulu, formada em Letras: *Contribuem no momento de preparar meus planos de aulas, para avaliar meus alunos, a trabalhar com as 4 habilidades do inglês por meio de práticas e atividades diferentes.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

⁵⁷ No capítulo intitulado “Universo Paralelo” discutimos a busca das professoras por um ambiente acolhedor e de cooperação entre os alunos, com exemplos de alunos que se colocam no lugar de par mais experiente.

Dora, formada em Administração: *A parte de administração auxiliou no que diz respeito à planejamento de aula e como contornar situações não planejadas.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

O planejamento aparece nas quatro falas porque pode ser algo em que as professoras confiam como um norte já que lidam com múltiplos desafios. Ele pode ser uma forma significativa de controle de seu protagonismo. Além disso, não é surpresa que as duas professoras formadas em Administração apontem aspectos organizacionais e as duas professoras formadas em licenciatura apontem aspectos relacionados ao aprendizado. No entanto, ambas formadas em Administração escrevem sobre a solução de conflitos e situações não previstas, enquanto as licenciadas não mencionam tal aspecto. Isso sugere que nossas filiações teóricas estão ligadas à nossa formação profissional e se relacionam com as lentes que usamos para enxergar a realidade.

Indo além, outro desafio importante diz respeito a trabalhar com conteúdos básicos das disciplinas das séries iniciais. No questionário escrito, solicitamos: *Descreva quais conteúdos ou disciplinas você consideraria importante que estivessem em uma formação inicial para professores que querem trabalhar com o ensino bilíngue.* Nas palavras de Lulu e Eduarda:

*Matérias com noções de ciências, tecnologia, **engenharia**, artes e **matemática** (steam), didática, **metodologias para inovação em sala de aula**, **alfabetização** e letramento.* (LULU, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

*Disciplinas de ciências, **tecnologia** (informática...), matemática, artes, ou seja, conhecimentos gerais para auxiliar nos projetos realizados durante o ano.* (EDUARDA, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Suas sugestões estão centradas no conteúdo específico (*matemática, ciências, artes, conhecimentos gerais*) que irão abordar com os estudantes ou na forma de abordá-los ou orientá-los em relação ao que devem fazer (*tecnologia, engenharia*). Percebe-se nas falas de ambas as professoras que o que se espera de um professor no contexto bilíngue está centrado nos conteúdos que abordam e vai além do que as licenciaturas contemplam. Ou seja, suas demandas partem do que é vivido no cotidiano.

Cunha (2007) explica que, ao pensar sobre o que seria importante numa formação para a docência, o professor tende a elaborar suas representações a partir de sua própria experiência e seus próprios valores. Ela continua dizendo que tais representações acontecem em virtude do momento que o professor está vivendo, que os faz projetar os aspectos que

consideraria importantes em sua própria trajetória de formação, bem de acordo com suas necessidades. Portanto, as necessidades apontadas pelas professoras da escola pesquisada podem não ser estendidas a todos os professores que trabalham em todos os contextos de ensino bilíngue, mas podem dar pistas aos pesquisadores que estudam a formação para a docência. A autora ainda enfatiza que “o professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico.” (CUNHA, 2007, p. 157).

Na concepção das professoras participantes desta pesquisa, aparentemente, um professor ‘ideal’, portanto, além de conhecer o segundo idioma, precisaria ter conhecimentos básicos em diversas outras áreas para conseguir desenvolver seu trabalho docente de maneira satisfatória. Quando Lulu menciona *metodologias para inovação em sala de aula* podemos trazer Imbernón (2011, p. 21) que escreve:

A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; *mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos sociais e educativos*. Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. Talvez por isso os professores tenham visto a inovação como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança [...] em um processo dinâmico e flexível. (grifo do autor)

A menção de Lulu à inovação coloca a professora no entre-lugar entre um professor executor e o profissional ativo e crítico no processo de inovação e mudança. Nos Manuais 01 e 03 disponibilizados pela escola, a *inovação* é abordada apenas em relação à abordagem CLIL⁵⁸ nos seguintes excertos:

A abordagem CLIL se pauta em alguns princípios inovadores, que se baseiam de forma genérica nos 4 Cs (CONTEÚDO, COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO e CULTURA/CIDADANIA). Isso é totalmente diferente do que se faz em um curso de idiomas; primeiro, em relação ao número de horas de exposição semanal, que no nosso programa é de 50% na Educação Infantil e de 10 horas-aula no Ensino Fundamental (MANUAL 01, [201-?], p. 5)

⁵⁸ A discussão sobre a CLIL acontecerá no último capítulo de análise.

Portanto, com base no treinamento mencionado pelo Manual 01, como última instância na contratação de um professor para o contexto de ensino bilíngue, percebemos que os Manuais de fato não esperam que o professor se encarregue das inovações em sala; no entanto, isso surge como uma necessidade na voz de Lulu. Assim, entendemos que existe uma distância entre o que é previsto pelos Manuais e o que surge na fala das professoras. Inferimos, pois, que a prática pedagógica cotidiana é mais fluida e dinâmica que aquela prevista como parte da abordagem CLIL, de uma maneira complexa, a ponto de os treinamentos não darem conta de atender a todas as situações que são ou serão vividas pelas professoras. Segundo Cunha (2007, p. 168), “eles [os professores] procuram melhorar sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que, a priori, contém um pressuposto da ação de ensinar”.

Para atingir o objetivo de fazer os alunos usarem a língua inglesa com autonomia quando se comunicam em sala de aula, as professoras devem abordar assuntos diversos e, nesse caso, fica a critério de cada uma buscar as noções daquilo que sentem que lhes falta em termos de conhecimentos disciplinares gerais. Ao identificar que lhe faltam noções de engenharia por exemplo, Lulu reconhece que possivelmente lhe falta o saber construir algo, ou noções de conteúdos relacionados às ciências exatas, além daquilo que ela chamou de didática, especialmente porque as professoras são responsáveis por desenvolver projetos que são essencialmente práticos com as crianças. No grupo de discussão (2019), Lulu diz:

Os alunos precisam construir caixas pra que eles consigam capturar alguns insetos e daí eles pegam esses insetos e colocam em uma caixa pra que eles observem por um tempo, depois eles soltam os bugs⁵⁹ de novo. Só que os bugs não vêm no inverno! É difícil achar bugs no inverno.

Sem adentrarmos, nesse momento, a questão da estação do ano que não correspondia à estação do ano do país de origem do material didático, trazemos a construção da caixa de insetos em si que para uma professora formada em Letras pode ser algo que não fez parte de sua formação. Portanto, é possível entender de onde surge sua angústia sobre as noções de *engenharia* que descreve no questionário escrito.

Mais uma vez, salientamos que uma formação inicial em Pedagogia também contaria quando se trata dos desafios vivenciados por elas, pois ao mencionarem o comportamento dos alunos como algo a ser resolvido ou controlado, elas sugerem que é desafiador lidar com crianças dos níveis com os quais trabalham. A fala de Pamela, ao responder à pergunta

⁵⁹ Em nossa tradução, *bugs* são insetos.

descreva quais conteúdos ou disciplinas você consideraria importante que estivessem em uma formação inicial para professores que querem trabalhar com o ensino bilíngue vai ao encontro dessa suposição:

*Psicologia infantil para ser possível **entender como funciona o aprendizado de uma segunda língua e assim trabalhar em cima disso e para saber como lidar em certas situações.** (PAMELA, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)*

Pamela tem formação em História. Ela trata, aqui, de duas coisas importantes: a primeira é saber entender as crianças, e a segunda é saber entender como elas aprendem. Pensando nessa professora, conseguimos fazer um paralelo com uma fala de Lulu que aconteceu no grupo de discussão (2019):

***Para mim foi como cair de paraquedas** assim, ó, porque como você vem, eu dei aula em cursinho antes, então, como você vem, com... com aquilo na cabeça assim, de... de... de uma aquela **receitinha de bolo** que você precisa seguir, você precisa estar no schedule, você precisa, né... tudo muito estruturado e tudo o mais, quando você pega o livro que você vê que tem tudo separado por **matemática, ciências, sim, estudos sociais, alfabetização**...*

Pamela está em seu primeiro ano como professora bilíngue e Lulu já leciona nesse contexto há mais de dois anos. Parece possível pensar que a sensação de não *entender como funciona o aprendizado* ou não *saber lidar* mencionada por Pamela pode ser recuperada pelas palavras de Lulu quando ela diz *para mim foi como cair de paraquedas*. Essa ‘queda livre’ sugere uma desconstrução em suas suposições e, ainda, um entendimento de que a *receitinha de bolo* que estava acostumada a seguir não cabe onde está. O difícil para Lulu não é o fazer docente, são os conteúdos, percepção advinda do uso das palavras *alfabetização* e *matemática*, tanto no questionário escrito quanto no grupo de discussão, que aconteceram com dois meses de intervalo. Pontuamos que esses conteúdos são abordados na formação em Pedagogia. Isso faz sentido quando retomamos Nóvoa (2009, p. 30): “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”. Em última instância, os conhecimentos sobre as disciplinas que surgem no questionário escrito poderiam ser até mesmo caracterizados como conhecimentos instrumentais, mas que para essas professoras são imprescindíveis para levar seus alunos à aprendizagem.

Para Pamela, identificamos o contrário. O mistério está na atuação efetiva no cotidiano da sala de aula, e não nos conteúdos. Portanto, o que se percebe é que o tempo de serviço parece desempenhar papel fundamental quando se trata da confiança em seu próprio fazer

docente, posto que diferentes momentos da carreira trazem reflexões e inquietações diferentes, e, talvez, até mesmo um amadurecer profissional baseado na ressignificação das suas próprias experiências. Talvez, dentro de um tempo, quando Pamela se sentir mais confiante sobre seu fazer docente e quando precisar trabalhar com turmas de outros níveis, ela sinta necessidade de buscar maiores informações sobre os conteúdos em si – especialmente quando consideramos que ela trabalha com os níveis infantis nos quais os alunos ainda não são alfabetizados – enquanto Lulu trabalha com níveis já das séries iniciais. Inferimos, então, que autonomia relativa que é desvelada por meio da experiência fica mais evidente quando comparamos as inquietações de uma professora que é mais iniciante que outra professora iniciante, como se as professoras mais antigas na escola fossem as responsáveis por desbravar o novo território. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 36): “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

A voz de Angie quando diz *a gente faz em cima daquele escopo ali, por exemplo, eu copiei o que eu consegui, claro que com o meu jeito de fazer, eu copiei o da Lulu, eu queria a mesma coisa da sala da Clara, entende* (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019), é um indício de que as professoras que entraram depois se baseiam no que é produzido pelas professoras que já fazem parte do universo há mais tempo. Isso fica transparente quando na entrevista individual Clara diz:

*É, essas pessoas pegam porque elas assistiram às nossas aulas e a gente diz como é que tem que ser, sabe, e daí elas vão tendo as ideias delas e vai da criatividade do professor entendeu ele tem que saber dominar a língua, mas **outra coisa é o professor engajar o aluno né, fazer o aluno se interessar*** (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 2019)

Para essa professora, a influência do tempo e da experiência parece ser determinante no desenvolvimento de um professor. Quando diz que *outra coisa é o professor engajar e fazer o aluno se interessar*, coloca em evidência que as nuances do como atuar em sala de aula e como pensar as estratégias são mais significativas do que o próprio dominar a língua. Isso é relevante quando retomamos o documento oficial que coloca o domínio da língua em equivalência à habilitação em licenciatura e, portanto, reiteramos: dominar o código exclusivamente não faz de alguém professor.

Em relação a isso, Nóvoa (2009, p. 30) sugere que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Em outras palavras, as forças potenciais sobre as quais versa Almeida Filho (1993) podem ser percebidas também como os sentidos que se estabelecem entre a instituição escolar, a profissão e os colegas. Reiteramos que as forças que tornam o universo paralelo do bilíngue peculiar e influenciam a prática pedagógica são o equilíbrio entre a ludicidade, a demanda dos conteúdos e a busca pela competência linguística dos alunos.

Na seção seguinte, abordaremos os aspectos que indicam que, sem uma formação inicial que atenda as demandas do cotidiano, as professoras em questão passam por um processo de formação que acontece dentro da profissão, no desenrolar de suas vivências docentes e partilha de experiências.

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PROFISSÃO E NA PARTILHA

Por não haver essa formação inicial e pelos Manuais de Orientação não serem suficientes para sanar as demandas do cotidiano das professoras, urge que os desafios sejam superados de outro modo. Mesmo considerando o *gap* entre a formação que as professoras têm e os desafios de seu cotidiano, não podemos garantir que todos os desafios seriam resolvidos pela existência de uma formação inicial para o contexto bilíngue ou que esta formação nos daria todas as respostas. Se fosse assim, os professores dos demais contextos não viveriam desafios diários e não haveria a urgência da discussão sobre um novo dever-ser do professorado. Os autores fundantes de nossa dissertação nos apresentam reflexões que conversam entre si apesar de cada um deles trabalhar em diferentes contextos. Essas contribuições nos ajudam a demonstrar um conjunto de ideias que se aproximam daquilo que identificamos em nossos dados como uma trajetória de formação que pode acontecer dentro da profissão. Nóvoa (2009, p. 31) propõe:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Imbernón (2011, p. 22) vai neste caminho afirmando que a “revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento coletivo [...] situando o processo em

um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”, o que também conversa com aquilo que apresentamos até este ponto. Outrossim, Cunha (2007, p. 156) nos proporciona uma reflexão acerca de uma “nova ideia de professor”:

[...] muitos professores estão em conflito com o dever-ser e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel [...] procuram construir um novo papel, um novo dever-ser, que responde a uma nova ideia de professor. A necessidade de construir essa nova ideia de professor pode ser mais ou menos consciente. Pode ser fruto intencional da reflexão criteriosa. Mas pode ser, também, apenas a resposta às pressões da sociedade e ao aparecimento de situações não previstas. Vale salientar, porém que estas últimas podem levar à primeira, isto é, a pressão da realidade pode provocar a reflexão.

Cunha (*ibidem*) termina seu pensamento dizendo que cada professor, certamente, constrói sua história a partir de condições concretas de seu viver. Diante de tudo isso, não podemos ignorar o isolamento que acontece com as professoras do bilíngue já discutido no capítulo 2. No entanto, mesmo que cada uma seja responsável por criar e organizar seu próprio planeta dentro desse universo, elas contam com o apoio e suporte das colegas.

No questionário escrito, perguntamos: *Quando você se depara com alguma dificuldade pedagógica na sala de aula do contexto bilíngue, como você a soluciona?*

Clara: ***Converso com a coordenadora bilíngue e com minhas colegas de trabalho, as quais tem a mesma série ou que ensinaram o mesmo livro anteriormente.*** (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Lulu: ***Troco ideias com outras professoras e coordenação, testo ideias e diferentes estratégias até entender o que surte efeito mais positivo sobre os alunos.*** (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Dora: ***Conversando com a coordenadora e colegas de profissão.*** (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Pamela: ***Procuro a ajuda e opinião das profissionais que têm mais tempo na área.*** (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Das 6 professoras, 5 responderam que recorrem à equipe de trabalho para solucionar suas dificuldades, seja por meio de conversas com a coordenadora do corpo docente bilíngue ou com as professoras que são mais experientes. Assim, conforme Nóvoa (2009, p. 36):

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Tal processo de busca pela experiência e pela resolução de conflitos na coletividade, o teste de ideias que funcionaram para uma das professoras por outras do mesmo grupo, a criação de novas estratégias, as conversas nos corredores, tudo isso aponta para uma importância da coletividade no desenvolvimento das práticas pedagógicas individuais e conquista da autonomia coletiva. Cada professora traz sua dimensão pessoal para o trabalho docente que realiza; todavia, existe no grupo uma busca pela melhora do contexto bilíngue como um todo. Portanto, conversamos com Nóvoa (*ibidem*, p. 40) que aponta: “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola”. O autor afirma, também, que essa busca não é efetiva quando acontece por ordem das vias administrativas da escola, mas que funciona quando parte dos professores, de dentro da profissão. A escola é o ambiente onde se dá a partilha das práticas e onde a experiência coletiva se transforma em conhecimento profissional. Percebemos que parece razoável concluir que o lugar de formação das professoras do contexto de ensino bilíngue é a escola e, portanto, a falta de uma formação inicial específica para tal contexto parece resultar na transformação dessas profissionais no que Nóvoa chama de “professor colectivo” (*ibidem*, p. 40) que, segundo ele, é uma das principais realidades do século XXI. Tardif (2002, p. 55) chama esse fenômeno de nova profissionalidade docente visto que é um momento em que os professores manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Pela ocorrência do episódio 05 no grupo de discussão (2019), no qual as professoras discutem uma dificuldade advinda da inserção de um novo aluno no meio do ano letivo, sugerimos que a tomada de decisão coletiva exercida pelas professoras acontece à parte do que é previsto pelos Manuais:

Episódio 05:

Dora: *E aí eles enfiam um aluno no meio do semestre!*

Clara: *Ou agora em setembro!!*

Dora: *Vamos desabafar! (rindo)*

Pamela: *E aí assim, todos os outros já entendem close the door, please, sei lá, get your bottles, e os outros não. Eu tenho uma aluna que ela entrou e ela começou a chorar porque eu só fa.. por mais que eu fazia gesto, apontava, ela não entendia. **Aí eu comecei a dar uns comandos em português assim né, e algumas coisas realmente assim, tipo, enquanto eu percebia que eu poderia passar, fazer a aula inteira em inglês que eles iam entender uma atividade mais densa assim, os outros não, então eu tenho que, a gente tem que usar o português, às vezes.***

Levando em conta que o ano letivo inicia em fevereiro, a entrada de uma nova aluna em setembro parece ser algo que causa ansiedade e insegurança na professora Pamela. Suas hesitações ao descrever sua decisão de usar a língua nativa para ajudar a aluna sugerem que seu exercício de autonomia lhe causa insegurança, mesmo que pela sua prática ela perceba que nesse caso o uso do português cumpre um papel significativo. Quando Dora diz *vamos desabafar!* e ri, percebemos que a transgressão pode ser um problema para elas e que elas usaram o momento de reunião no grupo de discussão como mais um momento de troca e compartilhamento de experiências. Como grupo, juntas, parece razoável dizer que se sentem acolhidas. Assim, podemos ir além da definição de competência profissional de Almeida Filho (2004)⁶⁰ e nos amparamos em Imbernón (2011, p. 36): “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. O uso do verbo *desabafar* nos remete às “estratégias de sobrevivência” que Charlot (2008) traz baseando-se em Woods (1990). O autor escreve:

O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência [...] Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência. (CHARLOT, 2008, p. 23)

Com o intuito de suprir o *gap* e solucionar seus conflitos, que poderíamos apontar ser o equivalente a buscar estratégias de sobrevivência neste universo desconhecido, além da conversa com seus pares, as professoras encontram outras maneiras particulares de adquirir conhecimento já produzido sobre a temática. Depreendemos de suas falas que existe uma reflexão individual acerca de seus impasses, mas, também, com os pares. Não podemos afirmar se ela é criteriosa, como sugere Cunha (2007), todavia, entendemos que ela resulta da pressão da comunidade escolar junto ao aparecimento de situações não previstas e a não existência da formação para o contexto bilíngue. Nesses conflitos, as professoras se tornam professoras. No questionário escrito, foram perguntadas se realizavam leituras a respeito da educação no contexto bilíngue. Nas respostas, que eram abertas, elas indicaram que sentem

⁶⁰ Para Almeida Filho (2004), a competência profissional representa a relação entre a competência linguístico-comunicativa e o que o professor pensa a respeito de sua abordagem de ensinar, ou seja, as filiações teóricas que possibilitam que o professor consiga explicar por que ensina do jeito que ensina.

falta de uma produção científica sistematizada sobre o contexto bilíngue em si e buscam outros meios de informação:

Angie: *Sim. Tudo que eu puder saber de outros professores eu pergunto e procuro materiais via youtube, ted talks⁶¹, etc... Mas o mais importante é estudar os materiais que tenho do inglês como segunda língua nos quais aprendi nos EUA.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Eduarda: *Geralmente pesquiso na internet e assisto a vídeos no youtube.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Clara: *Não. Mas assisto vídeos relacionados ao tema.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Lulu: *Sim. Geralmente artigos acadêmicos que falem sobre classroom management, metodologias criativas e sobre como trabalhar as 4 habilidades em aulas de bilíngue.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Dora: *Sim. Por enquanto só li monografias e artigos pois não encontrei livros para comprar/baixar.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Angie indicou que não busca leituras a respeito do contexto em que trabalha, e percebemos nas falas das outras professoras que sua busca por conhecimento científico acontece por meio de fontes diversas. Elas buscam vídeos no *Youtube* e *Ted Talks* que falem sobre experiências como as suas, talvez por ser mais fácil assistir a um vídeo que buscar material escrito como artigos científicos. De algum modo, as professoras buscam materiais que já tenham passado pela transposição didática por meio de algum divulgador científico. Apenas Lulu e Dora apontaram artigos como fonte de busca. Destacamos que Lulu busca artigos que versem sobre suas dificuldades, como *classroom management*⁶², o que sugere a subjetividade do processo autoformativo.

Angie, por sua vez, começa sua resposta apontando que pergunta tudo que puder saber para outros professores. Considerando, também, a escolha da busca por vídeos, sugerimos que os saberes experienciais e mais acessíveis parecem ser, nesse contexto, considerados mais valiosos do que os saberes da formação profissional oriundos das universidades (TARDIF, 2002). O mesmo autor argumenta que, apesar de existir uma relação direta entre a produção de conhecimento científico e a formação docente, numa perspectiva do conceito de práxis, os dois campos ainda se distanciam, sendo o conhecimento científico [a teoria] comumente mais

⁶¹ Ted Talks são conferências curtas, de até 18 minutos, cujo objetivo é propagar ideias. Os vídeos são compartilhados gratuitamente na plataforma *on-line* Ted (<http://ted.com>) e versam sobre diversos assuntos, desde tecnologia até educação.

⁶² Em nossa tradução: *Classroom management* corresponde ao controle de sala.

valorizada que as práticas; todavia, as professoras valorizam mais os saberes experienciais das colegas quando se trata de definir novos caminhos e buscar soluções, de uma maneira mais intuitiva (CUNHA, 2007). No episódio 06 do grupo de discussão (2019) isso fica claro:

Episódio 06:

Pamela: *E é que nem assim, ah, é meu primeiro ano também, se eu pegasse um quarto ano hoje de novo eu ia fazer muita coisa diferente, **eu ia insistir naquilo que deu certo eu ia tentar outras coisas, sabe. E é muito assim, tentativa, erro e acerto, e repetir o que dá certo e vai tentando coisa diferente, vai errar de novo, e a minha, o pior pra mim, é que nem a Clara faz, ah, “say hello to goldie locks” os meus eu não posso fazer, porque eu tenho aluno de cinco anos também, do infantil cinco, eles já tipo olhariam pra mim e falaria assim “não, não vou fazer”, eles falam bem assim, então é bem complicado isso, assim, tipo, tem essa questão também né, **alunos e alunos, e eu ainda tenho duas idades assim, é bem complicado...*****

Angie: ***Salas e salas.***

Clara: ***Então tu faz uma vez pra ver se é legal, daí tu tenta outra forma, tipo o meu quarto ano por exemplo como, né, a gente tem muito muita coisa pra fazer*** [troca e baixa o tom de voz, como se estivesse falando algo proibido] *tem que dar conta de muito assunto e projeto e enfim é, eu nos últimos tempos eu não tô conseguindo ser muito lúdica, mas assim né, eles sabem que o momento de prestar atenção, o momento de eu falar ninguém fala comigo porque é o momento de eles entenderem como que as coisas funcionam, sabe, e eu consigo ver muita produção então é, eu acho que é realmente isso, **é depende da turma, você conhece a turma, você sabe como você pode fazer.***

Na fala de Pamela *e eu ainda tenho duas idades, assim, é bem complicado...* ela se refere a crianças de quatro e cinco anos na mesma sala. Percebemos que ainda que o número de alunos em sala seja reduzido e a faixa etária parecida, a professora Pamela precisa trabalhar com maturidades diferentes e também materiais diferentes em sala, o que possivelmente torna as duas horas de aula diárias ainda mais desafiadoras, considerando que sua formação é em licenciatura em História. Foi ela, inclusive, que sugeriu que houvesse *psicologia infantil* num possível curso de formação para professores de bilíngue. No questionário escrito, ela também escreve que acha que tem dificuldade em *lidar com situações em que é necessário ser mais firme com eles; especialmente porque tento não usar português para isso* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019), embora afirme no mesmo questionário que a *empatia para com eles é bem positivo*. Tudo isso parece indicar que suas inquietações surgem a partir da convivência com os alunos em sala, mais que o trabalho com os conteúdos. Percebemos, então, que as subjetividades das professoras e suas intuições desempenham um papel no que pensam a respeito de suas práticas pedagógicas em vista das diferentes valorações ao entender o ensinar

e aprender a língua estrangeira. As professoras tendem a mobilizar sua competência implícita⁶³ (ALMEIDA FILHO, 1993) para desempenhar seus papéis em sala de aula.

No caso do contexto bilíngue, percebe-se que sem a formação inicial os desafios se manifestam e as professoras passam por um processo autoformativo dinâmico, permeado por suas subjetividades. Embora nem sempre individual, nesse processo, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, denominados *saberes escolares* por Tardif (2002), se misturam e são incorporados às práticas pedagógicas sem serem produzidos ou controlados por elas, numa relação de exterioridade, já que “os saberes práticos não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2002, p. 49). Indicamos a presença do processo autoformativo no dia a dia da profissão mesmo com as orientações dadas pelos Manuais. Percebemos que as transgressões que as professoras em grupo concordam serem válidas são indícios da não neutralidade de suas práticas pedagógicas, mesmo que o caráter mais técnico da autonomia que exercem pareça ser apolítico. Em relação ao saber experiencial, bastante presente no processo autoformativo que parece se delinear, Tardif (2002) explica que há um processo de retroalimentação conforme os professores adquirem o saber da prática: os saberes de suas formações não são ignorados, mas se ressignificam.

Logo, sugerimos que as inseguranças que surgiram nas falas das professoras e que, aparentemente, podem ser superadas com o tempo e a experiência, em suas vidas diárias, seu acontecer histórico, poderiam ser minimizadas por meio das discussões que se realizam nos cursos de licenciatura. Elas, possivelmente, não cairiam de paraquedas no contexto de ensino bilíngue porque saberiam o que esperar de suas práticas pedagógicas e das possíveis vivências em uma sala de aula desse contexto. Para Imbernón (2011, p. 49):

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Para mais, o autor indica que a formação docente deveria se apoiar sobre a prática, como a comparação que Nóvoa (2009) faz dos cursos de licenciatura aos cursos de medicina⁶⁴. Huberman (1995 p. 38) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim,

⁶³ De acordo com o autor, a competência implícita diz respeito às crenças, sentimentos, intuições e experiências mobilizadas pelo professor para atuar em sala de aula.

⁶⁴ “Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa,

um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades e não há uma regra absoluta para as estabilizações ou para as desestabilizações. Portanto, concordamos também com Pesce (2012, p. 120) para quem “A prática do professor não é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas de produção de saberes específicos oriundos dessa prática, os quais são integrados pelos conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação.”

Nóvoa (2009) defende que a formação docente se construa dentro da profissão e se baseie em construtos científicos, técnicos e pedagógicos, mas que esteja ancorada nos próprios professores, especialmente nos mais experientes. Imbernón (2011) conversa com essa afirmação quando postula que a formação docente esteja centrada na escola e vai além definindo que o processo deve estar centrado no diálogo e em um tipo de partilha de compreensão entre os profissionais mais que em papéis fictícios advindos de regras. Pensamos que ambos autores poderiam contribuir com a constituição de uma formação que atenda aos professores bilíngues. Por fim, para Cunha (2007, p. 169)

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico.

A autora ainda afirma que “a constatação de que a educação de professores tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidiana pode influir no repensar dos cursos de formação de professores”. (CUNHA, 2007, p. 171). Por tudo isso, há que se considerar que no contexto estudado, os professores mais experientes são os que desbravaram o ambiente primeiro e, portanto, suas ações são as que orientam os profissionais que chegam depois, de certo modo, de uma maneira como a prevista por Nóvoa na formação de dentro da profissão. Mesmo assim, essa formação parece ser baseada na competência implícita⁶⁵ e nos resultados que aparecem entre tentativas e novas tentativas. Na voz de Pamela no questionário escrito (2019): *Acredito que devido ao fato de não haver um estudo específico para trabalhar nessa área, o sucesso do ensino bilíngue só é possível devido às trocas entre profissionais atuantes*

médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem.” (NÓVOA, 2009, p. 35)

⁶⁵ Conjunto de crenças, valores, experiências e vivências do professor. (ALMEIDA FILHO, 1993)

e por meio de experimentação. Com isso, inferimos que apesar de as professoras buscarem seus caminhos e estabeleceram estratégias de sobrevivência em meio aos sentidos que se estabelecem entre gestão, pais, manuais e cotidiano de sala de aula, e os limites da sua autonomia não estarem ainda claros para elas, elas entendem a importância de seu protagonismo como grupo, para além das trajetórias individuais enquanto preconizam suas práticas pedagógicas e aquilo que funciona em seus pequenos planetas dentro deste complexo universo. Há grande potencialidade nos complexos cotidianos das professoras. Uma formação para o bilíngue precisaria levar todos esses aspectos em consideração, além dos outros que já mencionamos. Isso indica a multiplicidade de aspectos que permeiam o trabalho docente nesse contexto.

Percebemos que as professoras apontam o compartilhamento de experiências com seus pares como um fator decisivo para a solução dos impasses que se apresentam nas práticas pedagógicas, aspecto abordado por Imbernón (2011), bem como usam de suas próprias vivências como combustível para encontrarem caminhos por entre as pedras. Elas têm inquietações e angústias e se tornam professoras no cotidiano da profissão, junto aos seus alunos, conforme abordado por Nóvoa (2009) e Cunha (2007). Os documentos regulatórios orientam em relação ao que é burocrático e tentam resguardar a identidade cultural brasileira, mas não contribuem para a clareza em relação ao profissional que ministra as aulas nesse contexto, contribuindo para uma certa nebulosidade quando se trata da formação docente, o que abre margem para que não haja uma valorização do professor que se encarrega de desenvolver o complexo processo de ensinar e aprender que acontece no universo do contexto pesquisado. Aparentemente, o *gap* entre a formação inicial e as práticas pedagógicas investigadas revela mais que desafios sobre a prática pedagógica. Ele nos provoca a pensar que o rico trabalho docente cotidiano realizado pelas professoras parece ser visto como parte de um processo de ensinar e aprender que vai se dar de qualquer modo pela exposição das crianças à língua estrangeira, o que revela uma não valorização do protagonismo docente e das práticas pedagógicas, como se a formação docente fosse um elemento secundário entre outros que estão presentes neste universo.

Neste capítulo de análise, nos debruçamos sobre a relação entre os desafios oriundos do *gap* entre a formação inicial e as práticas pedagógicas que trabalham no contexto de ensino bilíngue com o intuito de alcançar nosso segundo objetivo específico: Identificar a formação inicial dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue. Os autores que usamos para fundamentar nossas percepções a partir dos dados gerados foram Consolo (2004),

Almeida Filho (1993), Huberman (1995), Cunha (2007), Tardif (2002), Pesce (2008) e (2012), Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) e (2011). No capítulo seguinte, nos debruçaremos sobre os aspectos que respondem à questão norteadora de nossa pesquisa: “quais os principais desafios que atravessam as práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto bilíngue considerando que não foram formalmente preparados para este contexto na sua formação inicial?”

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: “O LIVRO DIZ PARA VOCÊ EDITAR [...] REESCREVER, SABE, MAS [...] ISSO NÃO ACONTECE NA PRÁTICA”

*No meio do pátio desse quartel havia um banquinho.
Junto ao banquinho, um soldado montava guarda.
Ninguém sabia porque se montava guarda para o
banquinho. A guarda era feita por que sim, noite e
dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em
geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados
obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém
nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido
feito.*

Eduardo Galeano

No último capítulo, discutimos alguns pontos que se referem à formação docente para o contexto de ensino bilíngue. Neste capítulo, faremos uma análise a respeito das percepções das professoras sobre suas práticas pedagógicas com o intuito de alcançar nosso último objetivo específico: analisar os desafios no que tange às práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue. Enfatizamos que, apesar de cada uma das professoras possuir uma formação superior inicial distinta, e nenhuma delas ter sido formalmente preparada para o contexto no qual atua, suas práticas pedagógicas acontecem e são válidas. Suas práticas não devem ser desvalorizadas e muito menos seu protagonismo deve ser apagado pela ausência de uma formação específica para o contexto em questão. Pelo contrário: as práticas que desenvolvem em meio a tantas forças aparentemente desfavoráveis devem ser exaltadas e suas trajetórias de conquistas cotidianas merecem atenção e análise. Reiteramos, ainda, que a produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas de professores que trabalham no contexto bilíngue é, ainda, escassa e, portanto, os autores que usamos são do campo da língua estrangeira.

Indicamos que entendemos as práticas pedagógicas como sendo “a descrição do cotidiano do professor na construção e execução de seu ensino” (CUNHA, 2007, p. 105). Portanto, as práticas pedagógicas envolvem questões que vão além do que acontece quando o professor está na sala de aula, pois são resultado de formação ou ausência de formação, planejamento ou ausência de planejamento, autonomia ou ausência de autonomia. Basicamente, as práticas pedagógicas acontecem em meio a fatores que influenciam o trabalho do professor de algum modo.

Em uma pesquisa realizada por Santos (2010), a autora aponta que os professores que trabalham com língua estrangeira para crianças identificam algumas diferenças entre o que se

espera do professor que trabalha nessa modalidade ou que trabalha com adolescentes. De todo modo, ela aponta que quando se trabalha com a língua estrangeira, as discussões se relacionam, em grande medida, aos alunos e às metodologias. Por isso, em nossa pesquisa, optamos por investigar as percepções das professoras em relação aos desafios que permeiam suas práticas pedagógicas, para que o foco não recaísse nem no aluno e nem na metodologia, mas em como o professor transita por entre eles.

Sobre a abordagem de ensinar, Almeida Filho (1993, p. 13) explica que a “se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”. O autor continua afirmando que a abordagem de ensinar também pode ser chamada de filosofia de trabalho, uma “força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor”. (*ibidem*) Pelos dados gerados nesta pesquisa, podemos depreender que a filosofia de trabalho docente do grupo aparentemente se baseia em dois princípios fundamentais, possivelmente que lhe concedem caráter de diferenciação de uma aula de língua estrangeira regular: o lúdico e a imersão no idioma. Entre esses dois princípios, encontram-se os conteúdos que as professoras precisam desenvolver com os alunos.

Segundo García (2009), a Pedagogia da educação bilíngue é o cerne da questão. Entendemos, aqui, a Pedagogia como um termo abrangente cujo coração da questão está no trabalho docente. Para a autora, muitas vezes os professores que trabalham na educação bilíngue seguem o que está posto. Mas, outras tantas vezes, esses professores criam, contestam, mudam e transformam as políticas e práticas que estão postas conforme promovem sua pedagogia. Para ela, os professores precisam conhecer múltiplas estratégias, abordagens, metodologias (a prática pedagógica engloba tudo isso) já que nas salas de aula bilíngue eles se encontram em meio a práticas plurais. Ela diz que a Pedagogia da educação bilíngue é uma arte e, como tal, pode ser bem executada por professores experientes ou pode falhar. Portanto, conclui que as práticas pedagógicas dependem grandemente do contexto sociocultural em que acontecem e onde a escola está localizada.

Optamos, pois, por dividir o capítulo em seções de modo a trabalhar uma dualidade entre dois aspectos que se fizeram mais fortemente presentes em nossos dados, no que tange à prática pedagógica: os conflitos em relação ao uso da língua estrangeira e da língua materna, e a necessidade de cumprir o cronograma, seguir o livro didático e dar conta dos conteúdos. Tais aspectos se revelam como botes salva-vidas das professoras que chegam para atuar no contexto sem estarem formalmente preparadas para tal. O modo como os aspectos apareceram

na fala das professoras nos levou a uma percepção de que a autonomia docente existe e parece ser a regularidade mais significativa que dá corpo a nossa análise. Tendo em vista que essas professoras não possuem formação inicial para trabalharem com crianças em inglês (ou nem para trabalharem com crianças), há um jogo entre o que a instituição espera que façam nas suas práticas e o que elas querem fazer porque acham mais adequado quando analisam seu convívio com os alunos. Nas três seções que seguem, esperamos conseguir explicitar as nuances que percebemos em relação a essa negociação.

As vozes que dão luz às análises sobre o fazer docente são de Almeida Filho (1993), Benson (1997), Cunha (2007), Pesce (2008) e (2012), Benson e Huang (2008), e Megale (2019). Mais uma vez, nossas inferências serão entrelaçadas às falas das professoras como forma de dinamizar a discussão dos dados.

4.1 A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO BILÍNGUE

Nesta seção, discutiremos questões relacionadas à autonomia docente com base nos Manuais apresentados no capítulo anterior e, também, à luz de alguns autores que já fizeram discussões a respeito desse âmbito. Embora a palavra autonomia não tenha sido usada pelas professoras, nem no questionário escrito e nem no grupo de discussão, os dados indicam que ela está presente e parece ser significativa para seu fazer docente. Quando consideramos que, em última instância, existe um valor de mercado agregado ao produto (programa bilíngue), nos questionamos sobre até que ponto a autonomia do professor é relevante.

Inicialmente, indicamos que entendemos a autonomia como a capacidade de governar-se pelos próprios meios. Martins, A. (2002, p. 225) discorre sobre o recente movimento da educação que coloca o aluno no centro do processo de ensinar e aprender aduzindo que:

Nesse movimento que transformou a criança em sujeito ativo no processo de aprender e ensinar, a instituição de ensino também passou a ser questionada, pois, nessa perspectiva, a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação.

Nesse sentido, trazemos Pesce (2012, p. 10) para quem "[...] a postura investigativa pode ajudar o professor a problematizar a própria prática, buscando responder aos desafios e exigências de cada momento histórico, possibilitando-o a desenvolver autonomia e maior capacidade de mudança." Apesar de Pesce ter trabalhado com o conceito de professor

reflexivo baseando-se em pesquisa acadêmica, pensamos que a discussão que traz pode contribuir para o contexto que estamos discutindo, mesmo que as professoras participantes aqui não estivessem inseridas no contexto do ensino superior. A autora, baseando-se na discussão sobre autonomia outrora feita por Stenhouse, afirma que “É pela investigação que o professor pode deixar de ser apenas transmissor de conteúdos, os quais são impostos por agentes externos à escola, para construir um pensamento independente e responsável pelo currículo escolar.” (PESCE, 2012, p. 17) Paralelamente, no nosso contexto, a postura investigativa é presente e se desvela de uma maneira não sistematizada, em um sistema ora individual, ora coletivo de tentativa e erro, o que nos faz pressupor que a postura investigativa está presente no cotidiano docente, mesmo que o professor não venha de uma formação em licenciatura.

No Manual de Orientação 1, a palavra *autonomia* aparece duas vezes: a primeira quando o texto versa sobre os PCN, e a segunda quando o texto aborda os Quatro Pilares da Educação:

Aprender a ser: conceito principal que integra os outros três anteriores. Considera-se que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo - capacidades físicas, raciocínio, sensibilidade, senso estético, memória, aptidão para comunicar-se, etc. A finalidade é desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO 1, [201-?] p. 5, grifo do documento)

Em ambos os casos, a autonomia é do aluno, e não do professor. Isso faz sentido considerando o movimento na educação que mencionamos há pouco. Já no Manual de Orientação 03, sobre o CLIL, a palavra não aparece. Mesmo assim, há um excerto que já mencionamos anteriormente que diz o seguinte: “o professor de CLIL deve começar a planejar sua aula, quer preparando seu próprio material, quer se valendo de um livro-texto.” (MANUAL DE ORIENTAÇÃO 03, [201-?], p. 18) Depreendemos, portanto, que há uma orientação por escrito que dá ao professor CLIL certa liberdade para escolher o material com o qual vai trabalhar. Não fica claro no Manual 03, porém, se isso se aplicaria ao professor que trabalha no contexto bilíngue da escola.

Em relação à autonomia do aluno, Benson e Huang (2008) fazem um contraponto interessante. Para os autores, “[...] recent trends in educational administration in many parts of

the world are indicative of a lack of trust in teacher professionalism”⁶⁶ (BENSON & HUANG, 2008, p. 434). Desse modo, há que se considerar que ao colocar o aluno no centro da prática pedagógica, parece que cria-se um nicho de mercado no qual podem surgir receitas prontas as quais podem transformar o professor em um mero “tarefeiro”, em um sentido de executor de etapas ou controlador de qualidade. Por outro lado, apesar de ser uma proposta de trabalho que pode ser usada para vendas ou como marketing, receitas prontas podem não considerar o estudante no centro, já que não é possível saber exatamente o que ele já sabe. No caso do contexto bilíngue pesquisado, como discutimos no primeiro capítulo de análise, as professoras seguem as etapas propostas pelo material didático que usam, mas são responsáveis por conferir o maior grau de ludicidade possível às aulas. Para Martins, A. (2002, p. 210):

É importante assinalar que os processos de participação são constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente. Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional.

Em face a esse pensamento, reiteramos que mesmo que os manuais não tragam a autonomia das professoras como uma prioridade, há um protagonismo por parte delas em suas práticas pedagógicas, por vezes individual e por outras vezes entre os pares que compõem o grupo. Apesar de o currículo e os conteúdos serem determinados, e o modo de agir e estar em sala de aula definido pela instituição, seu protagonismo se desvela na medida que as professoras transgridem, de algum modo, as orientações dadas pela escola. Ou seja, suas tomadas de decisões na busca por adequar suas práticas pedagógicas ao que o material didático pede e ao que a gestão pede, são o que evidenciam sua presença como professoras, e não como instrutoras⁶⁷. Mesmo entre as forças potenciais, as professoras se colocam como protagonistas de suas práticas. Como veremos, essa transgressão não acontece no vazio. Ela é resultado de percepções das professoras em relação ao que funciona ou não com suas turmas, de acordo com o que a professora Pamela afirmou sobre *o sucesso do bilíngue se dar pela*

⁶⁶ Nós prontamente reconhecemos que as recentes tendências em administração educacional em muitas partes do mundo são indicativos de uma falta de confiança na profissionalidade docente. (BENSON E HUANG, 2008, p. 434, tradução nossa)

⁶⁷ Nas escolas de idiomas, os professores são considerados instrutores, pois aplicam uma metodologia de ensino fechada que tolhe grandemente sua possibilidade de adotar uma postura investigativa.

experimentação. Portanto, percebemos que existe *certa autonomia*⁶⁸ das professoras para decidir que caminho seguir para atingir as expectativas da instituição.

Martins, A. (2002, p. 208) explica que “o tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder.” Conforme Benson e Huang (2008), historicamente, a literatura sobre autonomia relaciona o conceito de autonomia do aprendiz com o conceito de autonomia do professor de língua estrangeira⁶⁹ porque a discussão sobre autonomia do professor começou com foco na autonomia dos estudantes, em ambientes de aprendizagem ‘não tradicionais’. Os autores retomam análises feitas sobre autonomia nos anos 1970 e 1980 afirmando que o conceito servia para designar não só uma aprendizagem autônoma, num sentido autodidata, bem como a capacidade do aprendiz de se encarregar de sua própria aprendizagem, uma vez que as noções de aquisição de língua se voltaram para a ideia de que a aprendizagem não acontece apenas em sala de aula, depende também de um certo grau de autonomia dos alunos fora desse ambiente. Uma autonomia que Benson (1997), em outros termos, chama de autonomia técnica. Benson e Huang (2008) ainda afirmam que a experiência do professor como aprendiz de língua estrangeira e como professor em formação pode torná-lo mais ou menos favorável ou mais ou menos hábil a desenvolver autonomia em seus alunos e isso, no caso das professoras da nossa pesquisa, é relevante, pois como veremos a seguir, algumas escolhas que fazem são motivadas por vivências que tiveram quando eram alunas de curso de idiomas. Enfatizamos, assim, que apesar de o professor bilíngue não ser um professor de língua estrangeira, sua trajetória em relação à autonomia pode se desenvolver de maneira similar.

No caso do professor de língua estrangeira, Benson e Huang (2008) o consideram como um aprendiz em transição, num sentido pessoal, sendo a autonomia um atributo adquirido individualmente ao longo da trajetória de professor em formação para professor

⁶⁸ Pelo conjunto de respostas, identificamos que a existência de certa autonomia se configura como uma regularidade dos dados gerados, embora essa palavra não tenha aparecido literalmente nas falas do grupo de discussão e nas respostas ao questionário escrito. Para marcar tal configuração, destacamos o texto usando o formato itálico.

⁶⁹ Trouxemos a questão da autonomia em relação ao professor de língua estrangeira considerando que não encontramos literatura sobre autonomia no contexto de ensino bilíngue.

atuante.⁷⁰ Geraldi (2016), por sua vez, discorre sobre a relação entre o eu e o outro que caracterizaria a discussão sobre autonomia. Para ele:

A autonomia faz referência ao “eu” e ao “outro” apesar do aparente sentido de remessa somente ao próprio sujeito, enquanto sua faculdade ou sua escolha. Ao remeter a condutas, a leis, o conceito remete aos outros, ao conjunto dos outros dentro do qual estamos e em que nos comportamos "autonomamente". Isto significa que a autonomia, como a liberdade, tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ninguém é autônomo, ponto. Todos somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos. (GERALDI, 2016, p. 117)

Sendo assim, a centralidade no aluno não deveria pressupor o apagamento do professor e nem o contrário deveria ser verdadeiro.

Sobre o apagamento, Benson e Huang (2008) também retomam o papel do professor nos antigos centros de aprendizagem autônoma de língua estrangeira para adultos, dos anos 1970, nos quais era esperado que os alunos aprendessem a língua estrangeira numa espécie de autodidatismo. Para Sturtridge (1997, *apud* BENSON e HUANG, 2008, p. 425), o papel do professor nesses centros de aprendizagem era o de facilitador e “teachers need to be trained to stop teaching students”⁷¹ (*idem*, p. 426) numa perspectiva que de certo modo antecipava esse movimento que vivemos e corrobora as ideias dos autores de que talvez tenha se instalado um clima de falta de confiança no trabalho docente. Tal termo também é encontrado no Manual de Orientação 3 ([201-?], p. 11):

A respeito do aprendizado ativo, diz-se que os alunos devem comunicar-se mais que o professor, observando-se as limitações de cada faixa etária, obviamente. Devem também ajudar a configurar os resultados em relação ao conteúdo, à língua e às habilidades de aprendizagem, além de avaliar seu progresso no alcance desses resultados e de favorecer o trabalho conjunto, **negociar o significado da linguagem e de conteúdo com os outros alunos**, tendo, assim, o professor como **facilitador**.

Quando o manual menciona *negociar o significado da linguagem e do conteúdo* entendemos que talvez a autonomia nesse contexto de ensino vá ao encontro da segunda versão de autonomia de Benson (1997) denominada psicológica, fundamentada numa concepção construtivista que entende o conhecimento como uma construção de significados para cada

⁷⁰ Viewing the collection as one that deals with autonomy at various levels of the learning and teaching process for prospective and practising teachers, therefore, we have a unique opportunity to consider the relationship between learner autonomy and teacher autonomy as one of transition [...] and attempt to establish a theoretical basis for this idea in the notion of personal autonomy as an attribute that is acquired in and across particular domains of an individual’s life. (BENSON & HUANG, 2008, p. 423, 424)

⁷¹ [...] os professores precisam ser treinados para parar de ensinar os alunos” (STURTRIDGE, 1997, *apud* BENSON & HUANG, 2008, p. 426, tradução nossa)

sujeito. Segundo Pesce (2012, p. 118), “nessa visão, o aluno é responsável não só pelo *que* constrói, mas também *como* constrói, ou seja, pelo seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a criatividade e a interação são aspectos valorizados, já que são vistos como uma oportunidade para que haja uma aprendizagem mais autêntica.”

Ao contrário dos centros de aprendizagem autônoma que de algum modo presumiam uma ‘não presença’ do professor, na orientação do bilíngue, percebemos que existe a necessidade do professor como facilitador; todavia, aqui o conceito parece se aplicar a uma ‘facilitagem’ da interação entre os alunos em sala de aula e não somente entre o aluno e a língua a ser aprendida. Para além disso, a autonomia do professor nesse contexto, pois, não poderia ser considerada apenas técnica quando pensamos no técnico com um viés apenas de “treinar o aluno com as habilidades técnicas de que ele precisa para manejar sua aprendizagem.” (PESCE, 2012, p. 117). Para a autora, “o problema da versão técnica para autonomia é restringir-se ao treinamento, entendendo que o ensino deve ser feito sem conflitos, limitando-se ao conteúdo; portanto o ensino apresenta uma característica apolítica” (*ibidem*). Para Megale (2020, p. 15) o conceito de *facilitador* não parte:

[...] de uma concepção de professor que flerta com a ideia de que esse profissional é apenas o facilitador da aprendizagem ou o que reduz o ensino a uma verbalização pouco eficiente e autoritária. Ao contrário disso, o professor é, na concepção que rege minhas reflexões e práticas, aquele cujo propósito é produzir aprendizagens de maneira intencional a depender do contexto em que se insere (HIRST, 1973). Logo, o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente.

Percebemos que a autonomia faz parte desse conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente. Ela se manifesta, mas sem que as professoras percebam, haja vista que elas não falam essa palavra. Para Cunha (2007, p. 59), “o importante é compreender o significado que o sujeito dá às suas palavras” no “dizer e no calar, usando a palavra com significados próprios de seu contexto” (*ibidem*). Assim, especulamos que esse silêncio seja resultado da ausência de uma formação inicial, afinal de contas, uma formação inicial poderia empoderar o professor em relação ao que esperar de suas práticas.

Entendemos que existe um certo protagonismo, ou empoderamento, quando a professora Lulu escreve *Dentro do conteúdo programático estabelecido pelo material, defino métodos e objetivos*, assim como as outras professoras também se expressam ao encontro disso:

[...] *tudo depende do que quero ensinar e de que metas tenho com eles; eu vejo no material do curso o conteúdo da semana, escolho o que é mais pertinente; o planejamento é feito semanalmente, mas durante a semana é necessário mudá-lo.* (ANGIE, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Portanto, apesar do uso da palavra *facilitador* no manual de orientação e embora as professoras não mencionem a autonomia em suas falas, presumimos que ela existe e é um pouco mais que técnica. Talvez as professoras não estejam na alçada do que poderia ser considerado como uma autonomia crítica⁷² (BENSON, 1997) porque seu trabalho, nesse contexto, não tem a intenção de mostrar aos alunos os conflitos e contradições presentes na ideologia dominante do momento histórico atual de suas vidas. Talvez, também, por se tratar majoritariamente de educação infantil para crianças de uma camada social privilegiada, elas se enxerguem lidando com conflitos e desafios que em suas percepções diárias são mais urgentes que uma reflexão aprofundada sobre a transformação de suas realidades.

Mais uma vez, podemos aqui fazer um paralelo com a questão da formação, discutida no capítulo anterior. Megale (2020, p. 22) aduz:

[...] tão importante quanto uma formação teórico-metodológica de qualidade é uma formação de professores que se encarregue também de uma dimensão política capaz de suscitar discussões sobre os privilégios do contexto em que atuam e dos sujeitos envolvidos. Isso porque as escolas bilíngues português e inglês atendem uma parcela da população brasileira com alto poder econômico, e se faz necessária uma formação de professores com saberes que lhes permitam trabalhar com os alunos de modo a ampliar seus repertórios e visões de mundo para além do lugar social e econômico que ocupam.

Portanto, parece possível afirmar que além de contribuir para questões de empoderamento docente em relação à autonomia, uma formação para o contexto poderia também contribuir para uma neutralidade ou não-neutralidade consciente por parte das profissionais. Em outras palavras, poderia contribuir para uma possibilidade de escolha das professoras em relação aos seus posicionamentos nas instituições nas quais trabalham. Segundo Cunha (2007), o mero fato de o professor ser responsável, inevitavelmente, por direcionar seu cotidiano em sala de aula, com seus alunos, reforça o fato que não há neutralidade. Mesmo que a ação docente seja ingênua, ou pouco reflexiva, ela ainda evidencia os valores do professor e é, de algum modo, política, em maior ou menor medida. Ainda segundo Cunha (2007, p. 104):

⁷² Segundo Pesce (2012, p. 118), essa “[...] versão de autonomia busca suas bases na teoria crítica [...]. Essa abordagem entende o conhecimento como sendo historicamente construído e que, portanto, reflete os interesses de diferentes grupos sociais de acordo com o momento que está sendo vivido.”

Percebo que nem sempre o professor é consciente de sua não neutralidade. Às vezes até rejeita a ideia de que exerce um ato político no fazer pedagógico. Não há dúvida de que, na verbalização que fazem da sua história e da sua prática, estes aspectos aparecem. O processo de amadurecimento certamente irá lhes mostrar isto um dia.

Benson (2000 *apud* BENSON & HUANG, 2008, p. 430) argumenta que:

most teachers work under conditions in which the control that they exercise is severely constrained by factors such as educational policy, institutional rules and conventions, and conceptions of language as an educational subject matter that condition what counts as foreign language teaching and learning.⁷³

Isso vai ao encontro do que é proposto por Geraldí (2016, p. 117) que diz que “ninguém é autônomo e ponto” mencionando a autonomia em uma relação entre o eu e o outro, dizendo que ela se manifesta nas ações praticadas mesmo que cerceadas entre normas sociais. Martins, A. (2002, p. 210) também pode ser retomada ao dizer que se “a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação”.

Nesse ínterim, percebemos que o valor das pequenas transgressões no exercício da autonomia dá pistas sobre a imbricação de forças potenciais presentes no universo paralelo quase como o oxigênio: não podemos vê-lo, mas sabemos que é absolutamente importante quando se trata da vida dessas professoras. Será que caso não contassem com orientações como livro do professor, CLIL e demais etapas e sequências, e sem formação para esse contexto (tampouco para a docência, em alguns casos), elas conseguiriam dar conta da complexidade de seu cotidiano?

Para ilustrar a discussão que estamos fazendo sobre as transgressões e a autonomia e ajudar o leitor a entender o que queremos dizer, abaixo faremos uma breve análise do planejamento e como, apesar de ser um elemento no qual as professoras se apoiam, elas não o consideram completamente estático. Quando as professoras mencionam o planejamento, é possível inferir que o controle em relação ao que vai ser desenvolvido na semana é importante para elas em seu protagonismo. No grupo de discussão, essa palavra foi trazida à tona espontaneamente pelas participantes. No questionário escrito, solicitamos especificamente: *Descreva como você faz o planejamento das suas aulas*. Das seis respostas, salientamos quatro que podem ser observadas abaixo:

⁷³ A maioria dos professores trabalha sob condições nas quais o controle que exercem é severamente restringido por fatores como política educacional, regras e convenções institucionais e concepções de linguagem como um assunto de especialistas que condiciona o que conta como ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (BENSON, 2000 *apud* BENSON & HUANG, 2008, p. 430, tradução nossa)

Lulu: *Dentro do conteúdo programático estabelecido pelo material, defino métodos e objetivos e busco atividades extras para facilitar a avaliação da compreensão dos conteúdos pelos alunos.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Angie: *Divido entre estrutura, exemplos visuais, atividades com jogos e brincadeiras, vídeos, exercícios escritos... tudo depende do que quero ensinar e de que metas tenho com eles.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Pamela: *Eu vejo no material do curso o conteúdo da semana, escolho o que é mais pertinente (pois não é possível passar todo o conteúdo descrito devido ao tempo).* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Clara: *O planejamento é feito semanalmente, mas durante a semana é necessário mudá-lo.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Das falas acima, entendemos a autonomia presente quando elas mencionam que definem seus *métodos, metas e objetivos*. Está presente também quando Pamela diz que *escolhe* o que é mais pertinente pela relação entre conteúdo e tempo. Ela traz uma forte marca de seu protagonismo, pois decide selecionar as partes do currículo que pensa serem mais relevantes para seus alunos. No alto de sua seleção de conteúdos em virtude do tempo, um ato transgressivo, Pamela vai de certo modo ao encontro do que Sacristán afirma em relação ao currículo:

Tratá-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Pamela, portanto, sem se dar conta, transforma o currículo em algo discutível, pelo menos no seu planeta dentro do universo paralelo. Já quando Clara afirma que o planejamento é semanal, porém, necessariamente mutável, entendemos que as professoras devem estar atentas e responder rapidamente aos desafios que surgem no cotidiano, para modificar os rumos de acordo com suas ações e reflexões. No entanto, por suas falas, percebemos que o material estabelece os conteúdos programáticos que devem ser trabalhados e as professoras transformam aqueles conteúdos em algo que seja significativo para os alunos, cada uma à sua maneira, dentro do que lhes é possível. Sobretudo, elas querem alcançar os objetivos propostos. Em última instância, seu interesse em cumprir os objetivos pode fazer com que o lúdico seja deixado de lado em alguns momentos.

Portanto, sugerimos que tal autonomia é adquirida de modo assíncrono e individual, e se desvela aos poucos e de modo não ordenado por meio das experiências individuais em cada

um dos planetas que compõem esse universo. Essas adaptações, mudanças, criações, corroboram o que García propõe quando diz que o professor que trabalha no contexto bilíngue deve conhecer múltiplas possibilidades. Suas manifestações, aparentemente, comprovam o que a autora propõe: “It is teachers who implement the bilingual education policies imposed from above or constructed by communities and educators.⁷⁴” (GARCÍA, 2009, p. 222). No entanto, ao mesmo tempo que existem essas iniciativas transgressoras, destacamos a seguinte resposta no questionário escrito:

Lulu: *Estar sempre buscando inovar, conseguir fazer coisas diferentes em 2h por dia de aula e que não interfira ou atrase o material base.*
(QUESTIONÁRIO ESCRITO)

Aqui, percebemos que essa professora privilegia o material base em detrimento *da inovação e das coisas diferentes*. Ao contrário da seleção de Pamela, ela escolhe *não interferir ou atrasar o material base*. Logo, entendemos que ela faz uso do lúdico, desde que o lúdico não a atrase. A professora Lulu é a mesma que, no primeiro capítulo, se compara à Professora Mariana afirmando que não consegue usar tanta ludicidade nas aulas e, por consequência, acha que seus alunos sabem menos. Esse é um paradoxo interessante que discutiremos adiante. Afinal, sabem menos o quê? Os conteúdos ou a língua estrangeira? De todo modo, propomos que as falas das professoras podem indicar o momento histórico que vivemos no qual há uma ruptura entre o conteudismo e o pós-método. Consideramos também que essas falas estão no *gap* entre suas formações iniciais e suas práticas, ou seja, cada uma delas vai buscar os caminhos que lhes parecem mais pertinentes dentro do modo como leem seus mundos a partir de suas experiências e filiações teóricas.

Por tudo isso, afirmamos que a autonomia docente aparece não quando as professoras pensam em si, ou na língua estrangeira que usam como meio de instrução, mas quando pensam na relação entre os alunos e os conteúdos que precisam trabalhar e nos caminhos que querem ou não querem seguir. Por fim, trazemos Pesce (2012, p. 120) para quem “a prática do professor [...] é um espaço [...] de produção de saberes específicos oriundos dessa prática [...]” e buscamos em Tardif e Lessard (2008) a ideia de que as pessoas (no caso, os alunos) são matéria-prima do processo do trabalho interativo do professor.

Aqui, encerramos a primeira seção na qual discutimos o jogo entre a autonomia docente e a centralidade no aluno, no *gap* entre a formação inicial e seus cotidianos. Na seção

⁷⁴ São os professores que implementam as políticas de educação bilíngue impostas a partir de cima ou construído por comunidades e educadores. (GARCÍA, 2009, p. 222, tradução nossa).

seguinte, daremos sequência à discussão sobre as práticas pedagógicas que acontecem no contexto de ensino bilíngue, permeadas pela relação entre autonomia docente, alunos e conteúdo, mas com foco especificamente no papel do livro do professor nessa relação que, como o título deste capítulo ilustra, “o livro diz para você editar [...] reescrever, sabe, mas [...] isso não acontece na prática”.

4.2 RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIVRO E CONTEÚDOS

Nesta seção, examinaremos o papel do livro do professor e dos conteúdos nas práticas pedagógicas das professoras, que aparecem como recursos para que desenvolvam suas aulas. O livro do professor aparece recorrentemente nas falas das professoras tanto no questionário escrito quanto no grupo de discussão. Apesar de um papel que poderia homogeneizar as práticas das professoras, entendemos que as escolhas que fazem parecem não permitir que isso aconteça. Os conteúdos, como discutido no capítulo anterior, surgem também como um ponto sensível e relevante quando se trata do fazer docente.

No programa bilíngue em questão, as professoras afirmam trabalhar, no contraturno, os mesmos conteúdos que os estudantes estudam no curricular, mas de um modo lúdico. Já identificamos, na seção Universo Paralelo em Análise, que essa impressão que as professoras têm pode não ser totalmente assertiva pois suas expectativas no bilíngue e as expectativas dos professores das disciplinas não são as mesmas ao trabalharem com os conteúdos. No mesmo capítulo, mostramos também que as professoras se apoiam na abordagem CLIL, pois no Manual 03 para o programa bilíngue, lemos:

Com CLIL, a aprendizagem dos conteúdos e a aprendizagem da linguagem são importantes. Porém, embora ambos sejam focos curriculares importantes, nas aulas de inglês em nosso programa, como já dissemos, o idioma recebe mais ênfase do que o conteúdo. No médio e longo prazo, frequentemente se constata que os alunos aprendem o conteúdo e o novo idioma, melhor que estudantes que estudam conteúdo e língua em aulas separadas, uma vez que com CLIL praticam o mesmo conteúdo no mínimo duas vezes em dois códigos verbais diferentes. (Manual 3, [201-?], p. 9)

A maneira de contextualizar a aprendizagem e criar significados, portanto, acontece por meio da retomada no contexto bilíngue daquilo que os alunos já sabem ou já deveriam saber. Ao dizer que os alunos praticam o código duas vezes, entendemos que os alunos têm a chance de construir sentidos a partir de diferentes métodos e técnicas. Inclusive, a fala das professoras nos sugere que sua preocupação é, de fato, se os alunos têm aproveitamento em

relação ao conteúdo, e não necessariamente ao uso normatizado da língua estrangeira, uma vez que entendem que os resultados acontecem com o tempo. Por isso, elas tentam variar suas estratégias, o que pode ser observado na fala de Lulu:

*[...] mas é exatamente por isso que toda aula tem que ser muito diferente, e toda abordagem tem que ser diferente porque **um aluno vai pegar com isso outro aluno vai pegar com uma música, outro aluno vai pegar o mesmo conteúdo explicando sozinho, outro vai conseguir pegar em grupo, outro vai conseguir pegar no jogo, outro, entende.** (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)*

Para Almeida Filho (1993, p. 31):

A sala de aula de LE poderia também ser vista como um cenário para interações sociais autênticas ocorrendo entre professores e alunos que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares mas sim os seus próprios (re)construtores de conhecimentos como soe acontecer nas escolas. Esse seria o caso, por exemplo, do ensino (inter)disciplinar ou do temático quando os conteúdos e os processos de aprender LE são ligados aos das outras disciplinas do currículo ou a temas e tópicos codificados a partir das vivências e problemas da comunidade onde se insere a escola. A repercussão dessa concepção para as fases da aula é apreciável, como podemos prever, por exemplo, na diminuição de atividades de desempenho de papéis fictícios e no aumento de negociações de significados entre professores e alunos ou entre aluno e aluno durante a aula na produção de conhecimento como os relativos ao sistema solar, à reprodução dos mamíferos e às frações, por exemplo.

No excerto acima, Almeida Filho explica que pelo uso do ensino temático seria possível diminuir os papéis fictícios e buscar interações autênticas, para dar combustível aos usos sociais da língua. Nessa perspectiva, inferimos que o papel das práticas pedagógicas do professor seria o de promover a mediação entre alunos e conhecimento e entre aluno e aluno, em vez de apenas fazer uma transmissão de conhecimento. Não obstante, aqui, é relevante mencionar que a abordagem por meio dos conteúdos exige das professoras um conhecimento que vai além do conhecimento sobre aquisição de língua. Nesse sentido, achamos pertinente trazer Almeida Filho (1993, p. 60) que sugere o seguinte:

Os professores podem ter de enfrentar o trabalho extra de se familiarizar com conceitos, vocabulário específico e estruturas incomuns de unidades de discurso das outras matérias do currículo. O valor educacional desse conhecimento é indiscutivelmente positivo, contudo.

Em outras palavras, as professoras do bilíngue precisam se familiarizar com as unidades de discurso que são intrínsecas às diferentes disciplinas e esse é um elemento que corrobora nossa visão de que os conteúdos com os quais as professoras trabalham não são os mesmos do

curricular, já que elas, de algum modo, incorporam diferentes unidades discursivas e as ressignificam para o contexto do bilíngue no qual a língua é o meio de instrução. Sobre isso, Brown (2001, p. 49) elabora:

When language becomes the medium to convey informational content of interest and relevance to the learner, then learners are pointed toward matters of intrinsic concern. Language takes on its appropriate role as a vehicle for accomplishing a set of content goals.⁷⁵

Aparentemente, pois, todos esses indícios apontam que ensinar a língua baseada em conteúdos é uma maneira de tornar o ensino mais significativo para os alunos, enquanto exige uma postura até mesmo interdisciplinar por parte do professor. Widdowson (2005, p. 33) propõe:

Eu proporia, portanto, que uma língua estrangeira pode estar ligada àquelas áreas de uso que estão representadas pelas outras matérias do currículo escolar e que isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas. O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de fenômenos geológicos, eventos históricos, etc.

Esses enfoques nos levam à questão do método. Com a própria discussão sobre autonomia de Benson & Huang, entendemos que a discussão sobre qual seria o método mais eficaz para ensinar uma língua estrangeira acontece de longa data. No Brasil, mais recentemente, os PCN (1998) apontaram que não há um método único que garanta que a aprendizagem aconteça de maneira homogênea, mesmo assim, não podemos negar que existem tendências que surgem e depois se enfraquecem.

Em 1963, Edward Anthony publica um artigo intitulado “Approach, method and technique”⁷⁶ que, de maneira concisa, busca elucidar as diferenças entre esses três conceitos. Para o autor, o arranjo entre os três é hierárquico, sendo que “[...] techniques carry out a method which is consistent with an approach.”⁷⁷ (ANTHONY, 1963, p. 53) Apesar de antigo, o texto de Anthony continua relevante por esclarecer as diferenças entre o trio de conceitos.

⁷⁵ Quando a língua se torna o meio para comunicar conteúdo informacional de interesse e relevância para o aprendiz, os aprendizes são apontados para assuntos de preocupação intrínseca. A língua assume um papel apropriado de veículo para atingir um conjunto de objetivos de conteúdo. (BROWN, 2001, p. 49, tradução nossa)

⁷⁶ “Abordagem, método e técnica” (ANTHONY, 1963, tradução nossa).

⁷⁷ “[...] técnicas realizam/materializam um método que é consistente com uma abordagem. (ANTHONY, 1963, p. 53, tradução nossa)

Inclusive, Redondo (2015) se apoia em Anthony (1963) para afirmar que “o método é o estágio intermediário entre a abordagem e a técnica, sendo responsável pelo planejamento do processo realizado em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas.” (REDONDO, 2015, p. 90). Em meio a isso, e de acordo com o que García (2009) postula a respeito do uso de múltiplas abordagens na educação, entendemos que não há uma abordagem perfeita que sirva a todos os propósitos, conseqüentemente, não há um conjunto certo de métodos e técnicas. Para Kumaravadivelu (1994, p. 28), “the postmethod condition is a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method⁷⁸”. O autor explica que, historicamente, havia uma diferença de valoração entre quem escrevia sobre as teorias e os professores que as aplicavam, estando os segundos em uma posição de marginalização em relação aos primeiros.

Na era do pós-método, não há mais espaço para essa dicotomização. Redondo (2015, p. 50) formula que “[...] a Era pós-método vem ao encontro da ideologia que busca a compreensão do mundo em seus aspectos internos e externos, ou seja, compreender, analisar, refletir e, a partir do contexto real de ensino, buscar recursos que atendam às reais necessidades do educando.” Logo, percebemos que as professoras exercem sua autonomia na busca pelas técnicas que realizam seus métodos, dentro da abordagem guarda-chuva que é a CLIL. Tudo isso, provavelmente, sem se darem conta. Fazem para atingir os objetivos estipulados pela instituição. Nas palavras de Kumaravadivelu:

The postmethod condition, however, recognizes the teachers' potential to know not only how to teach but also know how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks. It also promotes the ability of teachers to know how to develop a reflective approach to their own teaching, how to analyze and evaluate their own teaching practice, how to initiate change in their classroom, and how to monitor the effects of such changes (Richards, 1991; Wallace, 1991). In short, promoting teacher autonomy means enabling and empowering teachers to theorize from their practice and practice what they have theorized.⁷⁹ (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30)

Entretanto, o movimento que acontece entre o método e o pós-método é bastante dinâmico. O passado pode ser um ponto de onde partir em um sentido antropofágico. Pode ser

⁷⁸ A condição pós-método é um estado que nos obriga a reconfigurar a relação entre os teorizadores e os praticantes de método. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28, tradução nossa)

⁷⁹ A condição pós-método, entretanto, reconhece o potencial dos professores para saber não só ensinar, mas também saber agir com autonomia dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículos e livros didáticos. Também promove a habilidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva do próprio ensino, como analisar e avaliar sua própria prática de ensino, como iniciar mudança em sua sala de aula, e como monitorar os efeitos de tais mudanças (Richards, 1991; Wallace, 1991). Em suma, promover a autonomia do professor significa capacitar e empoderar professores para teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizaram. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30, tradução nossa).

uma catapulta ou pode ser um lugar de acolhimento. No meio disso, estão as professoras, vivendo seus cotidianos, dando conta do que conseguem nas condições em que se encontram.

Em um contexto tão complexo como esse, o livro do professor é um recurso central em suas práticas e pode representar o ponto onde o método e o pós-método convergem. Pode representar, também, a ponte entre o que as professoras precisam ou devem fazer e o que realmente fazem. Lulu escreve: *O livro do bilíngue já possui passo a passo de cada lição e com base nele é que são criados projetos, atividades e até vídeos que vão tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019). De certa forma, ao considerar que há uma incerteza em relação a esse universo do contexto bilíngue pelos entrelaçamentos entre os aspectos apontados no capítulo anterior (expectativa do uso do inglês na oralidade por parte dos alunos, a ludicidade, a expectativa dos pais e da instituição em relação aos ‘resultados’) como forças potenciais (ALMEIDA FILHO, 1993) que influenciam as práticas pedagógicas, quando a centralidade das práticas recai sobre uso do livro do professor, isso pode ser uma forma de dar ‘segurança’ às professoras.

O livro do professor pode desempenhar duas funções distintas e contraditórias: ao mesmo tempo que ele é usado por elas como um instrumento que as ajuda a pensar suas aulas, ele também causa nas professoras angústia em relação a aquilo que elas precisam cumprir. Ao mesmo tempo que de certo modo as ‘salva’, as pressiona, como veremos a seguir. As professoras assumem a responsabilidade de trazer vida e dinamicidade às aulas em decorrência da necessidade do uso do lúdico em todos os momentos:

Dora: *De acordo com o livro (conteúdo) eu tento aliar a experiências lúdicas, criativas com um enfoque socioambiental. A criança aprende mais quando se diverte* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Eduarda: *O livro do bilíngue já possui passo a passo de cada lição e com base nele é que são criados projetos, atividades e até vídeos que vão tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Pamela: *[...] procuro realizar atividades que estejam próximas de seu cotidiano e da maneira mais lúdica possível.* (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

As falas de Dora e Eduarda corroboram o papel central do livro didático. O livro do professor parece ter um papel de regulador da qualidade do ensino que é refletida no falar inglês dos alunos, como apontado no capítulo anterior quando escrevemos sobre a autorresponsabilização do professor sobre o nível de ludicidade que conseguem aplicar em suas estratégias. Para responder *Descreva como você faz o planejamento das suas aulas* Clara

escreve: [...] usamos o livro do professor, o qual nos diz o que falar, fazer, mostrar etc. (QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019) Assim, o livro do professor pode cumprir um papel de manual, como os manuais que orientam a aplicação de uma metodologia de ensino num curso de idiomas. O papel do livro parece ser contraditório: como um manual que *diz o que falar, fazer, mostrar, etc.*, ele assegura que os conteúdos sejam abordados efetivamente e de uma maneira certo modo homogeneizada, mesmo pelos professores iniciantes. Por outro lado, pode limitar as possibilidades das professoras, impedindo-as de desenvolver uma postura investigativa ou de problematização em relação às práticas que desenvolvem, ao passo que não mobilizam reflexões acerca de descobrir outras formas de fazer, e mesmo entender o que fazem, por que fazem.

Desse modo, percebemos que as professoras realizam seu protagonismo quando tomam decisões em relação ao uso, não-uso ou adaptação do uso do livro do professor e suas instruções e em relação aos conteúdos, dos quais devem dar conta. Na entrevista individual (2019), Clara menciona outra vez os conteúdos:

[...] só que esse é o detalhe, só que às vezes o livro é... eu queria ter feito mais essas coisas, mas a gente tem que vencer conteúdo, a gente tem que... tipo assim, ah, é um livro de ciências e outro livro de linguagem. O livro de linguagem é desse tamanho. Ele segue a mesma tanto [...] do grade 2 até o grade 6, ele segue a mesma lógica, então, sempre é a mesma coisa.

A necessidade de *vencer conteúdo* parece ser outro aspecto que determina o modo como suas práticas pedagógicas acontecem. Na fala de Clara:

[...] então tu faz uma vez pra ver se é legal, daí tu tenta outra forma, tipo o meu quarto ano por exemplo como, né, a gente tem muito muita coisa pra fazer [troca o tom de voz, como se estivesse falando algo proibido] tem que dar conta de muito assunto e projeto e enfim é, eu nos últimos tempos eu não tô conseguindo ser muito lúdica, mas assim né, eles sabem que o momento de prestar atenção, o momento de eu falar ninguém fala comigo porque é o momento de eles entenderem como que as coisas funcionam sabe, e eu consigo ver muita produção então é, eu acho que é realmente isso, é depende da turma, você conhece a turma, você sabe como você pode fazer. (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Clara faz uma espécie de síntese do que estamos discutindo. Primeiro, ela menciona a angústia em relação ao cronograma e como isso influencia a ludicidade que ela deveria buscar nas suas aulas. Ela o faz em tom de confissão, indicando que de certo modo se vê com a necessidade de burlar a orientação de ser lúdica para conseguir seguir o livro do professor, o

que sugere aquilo que considera mais importante [o conteúdo]. Sua fala também transparece a relação de poder negociada que existe quando ela assume o controle da aula: *no momento de eu falar ninguém fala comigo porque é o momento de eles entenderem como que as coisas funcionam*. Não está claro o que ela quis dizer com *as coisas*, todavia, entendemos que poderia ser tanto o conteúdo quanto a língua inglesa em si. Por fim, ela indica a importância do protagonismo do professor ao dizer que *você conhece a turma, você sabe como pode fazer* numa afirmação de que ela se sente confiante o suficiente para traçar seu próprio caminho na sua ação pedagógica mesmo que isso signifique seguir de um modo diferente daquilo que foi orientado. Seria essa a autonomia do pós-método que esbarra em orientações de caráter mais conteudista?

Nesta seção, fazemos inferências a respeito do papel do livro do professor e do método nas práticas pedagógicas das professoras. Na próxima seção, abordaremos o último aspecto que pode parecer óbvio, mas que influencia grandemente suas práticas: a questão do uso das línguas pelos alunos.

4.3 RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A QUESTÃO DO USO DAS LÍNGUAS

Nesta seção, abordaremos o conflito entre o uso das duas línguas no processo de ensinar e aprender. Assim como o lúdico deve estar majoritariamente presente como modo de engajar a aprendizagem, a expectativa de que os alunos falem inglês o tempo todo é também requisito para que a aula aconteça nos moldes do que é esperado pela instituição. Devemos lembrar que a formação das professoras (com exceção das duas profissionais formadas em Letras) não contempla questões relacionadas à língua e linguagem⁸⁰.

O conflito no uso das línguas em sala de aula se configura como um aspecto que influencia e modifica as práticas pedagógicas das professoras. Por se tratar de aulas na abordagem CLIL, já sabemos que a língua inglesa é usada como meio de instrução. No entanto, ao mesmo tempo que ela é meio, ela é também objeto e as professoras identificam uma resistência dos alunos ao seu uso.

Numa visão heteroglóssica de ambiente, a mistura dos dois idiomas por parte dos alunos possivelmente não se configura como um problema, sobretudo quando pensamos que a língua portuguesa é a língua de acolhimento dos alunos. No entanto, na visão monoglóssica

⁸⁰ Lembramos ao leitor que as professoras são formadas em Letras, História, Administração e Comércio Exterior.

na qual as línguas são tratadas como separadas, haveria uma preferência pelo uso do inglês e do português em momentos distintos. Surge, então, um paradoxo. Ao mesmo tempo que as professoras afirmam que percebem uma evolução diária dos alunos e sabem que com o tempo os alunos inevitavelmente farão maior uso da língua estrangeira, o uso do inglês desde o início é considerado um desafio. Inclusive, isso surge no grupo de discussão como um dos principais desafios do fazer pedagógico nesse contexto, como evidente nas falas abaixo:

Dora: *Eu acho que fazer eles falarem inglês.* (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Eduarda: [...] *é, eu tava bem apreensiva porque eu pensava assim “ah, a criança com 3 anos de idade já falando inglês”, a gente falando inglês o tempo todo porque o que foi passado para gente é que era para gente desde o primeiro dia de aula, mesmo com criancinha de 3 anos de idade, só inglês o tempo todo, né [...]* (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Para contornar o desafio de incentivar os alunos a falarem inglês o tempo todo, as professoras fazem uso de algumas técnicas, como pode ser observado no episódio 07 extraído do grupo de discussão (2019):

Episódio 07:

Clara: *É, [...] falar inglês assim, é, eu falo inglês o tempo todo, mas eles é só ameaçando só dando...*

(Todas dão risada)

Clara: *Ameaçando que eu digo...*

(Todas riem com maior entusiasmo)

Clara: *Calma aí (rindo com certo embaraço)...*

Eduarda: *Ameaçando...*

Clara: *Aí, vocês entenderam que eu tô falando. Tipo assim...*

Eduarda: *Na base do ONE, TWO!! (Usando tom de autoridade) [...] Como é que é o nome daqueles comandos pra ficar quieto que eu esqueci... silence...*

Clara: *One, two, three look at me, one you eyes on you... é, sei lá. [...]*

A discussão foi permeada por risadas do grupo de professoras, possivelmente por se pegarem reproduzindo uma prática que em algum momento de suas trajetórias, talvez até como alunas, tenha sido significativa. Cunha (2007, p. 105) nos diz que “o fato de ele (o professor) salientar alguns aspectos e silenciar outros, leva a crer que há significados próprios subjacentes às suas palavras”. Outra inferência possível sobre o *ameaçando* seria que na tentativa de se distanciar

do que, nas concepções das professoras do contexto bilíngue, é comumente praticado pelos professores no curricular, numa perspectiva considerada por elas como mais tradicional, o tom autoritário não teria espaço em seu fazer pedagógico, como um traço que deve ser inibido por não encaixar no contexto em que estão. Cunha (2007, p. 111) identifica que “eles [os professores] estão atentos para que seu discurso não seja repetitivo e livresco e que sua prática docente seja coerente com uma postura menos tradicional”. Nesse sentido, Charlot escreve:

A representação do professor considerado “tradicional”, ainda que permaneça um tanto vaga, ajunta certo feitio e supostos métodos. É rotulado como tradicional o professor que confere uma grande importância à disciplina, ao respeito, à polidez, o que lhe vale a fama de ser severo [...] O professor é, também, rotulado como tradicional, quando utiliza os mesmos métodos pedagógicos dos professores das gerações anteriores. Acredita-se que é tradicional o professor que ministra aulas expositivas a alunos passivos [...] A característica do método tradicional é outra: o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vêm o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno. (CHARLOT, 2008, p. 25)

Charlot (2008) elabora que no Brasil a autoridade foi historicamente definida pelo uso da força, seja na escravidão, no coronelismo ou na ditadura. Desse modo, podemos pensar que as professoras do contexto pesquisado buscam assumir uma postura menos tradicional em relação aos comportamentos dos alunos que não se enquadram no que é esperado por elas. As risadas das outras professoras enquanto Clara tenta justificar sua fala sugerem que o *ameaçando* pode também estar presente em suas aulas, de algum modo, especialmente quando Eduarda tentar ajudar Clara a explicar o que quer dizer fazendo a inferência do *ONE, TWO!!* usando tom de autoridade. Ainda, ao tentar lembrar o *nome daqueles comandos pra ficar quieto*, a professora sugere que o tom de autoridade também pode ser usado para controlar o comportamento dos estudantes, numa relação de poder, de mostrar quem está no comando, sobretudo porque as professoras lidam com crianças. Para elas, o uso do tom de autoridade parece ser contraditório porque, ao mesmo tempo que percebem que os alunos de certa forma respondem ao uso dele, não é com esse jeito de atuar em sala de aula que gostariam de solucionar os conflitos oriundos do relacionamento com crianças.

A relevância do episódio 07 se dá na medida em que pensamos que o *ameaçando* de certa forma está relacionado a castigo. O ameaçar sempre implica a ideia de punição, numa conexão entre um comportamento e uma consequência. Em um ambiente que preza o acolhimento e a confiança, o ameaçar, com o peso negativo da palavra, se choca contra o que as professoras prezam. Nesse caso, o ameaçar acontece no vazio porque no final das contas não há um castigo, nem uma punição. Portanto, a estratégia encontrada pelas professoras

supre esse vazio da ameaça de um jeito que tira o peso negativo da palavra e da situação. Podemos considerar esse episódio como uma evidência do caminho invisível que fazem para acomodar sua prática pedagógica no seu pequeno planeta dentro do universo paralelo e atingir um objetivo (o de falar inglês ou a cooperação dos alunos).

Além do tom de autoridade, algumas das professoras desenvolveram um sistema de recompensas para incentivar o uso do idioma, e abrir um caminho alternativo em vez do uso de um tom de autoridade que reforce a relação de poder ou de uma ameaça no vazio. Destacamos que o Manual 03, que versa sobre o bilíngue, indica que as aulas devem ser conduzidas usando os Quatro C: conteúdo, comunicação, cognição e cultura. Porém, o uso das recompensas conversaria com uma visão behaviorista do ensino, postulada por Skinner em 1957, e não com os quatro conceitos do C. Em linhas gerais a teoria acredita que a aprendizagem da língua estrangeira se dá por meio de imitação, repetição, reforço e formação de hábitos. Para Skinner (1957, p. 81), “In all verbal behavior under stimulus control there are three important events to be taken into account: a stimulus, a response, and reinforcement⁸¹”. Assim, no sentido da análise de comportamento, incentivar recompensas estimula a criação de um hábito pelos alunos, que contribuiria com a aprendizagem da língua. O sistema criado por elas foi comentado no Episódio 08:

Episódio 08:

Clara: *É, tipo, dando... **a gente faz recompensas, né, e tudo o mais... ah, ou pode é ter o dia do movie, do pijama...***

[...]

Eduarda: *Eu conversei com a Lulu e a gente, **a gente fez do dinheirinho. Ela lembrou do tempo que ela tinha aula com a Mariana. A gente montou o dinheirinho, daí eu dou todo mês, ah, toda semana, dez dólares e se eles falarem português eles perdem dólar, daí no final tem uma feira toda semana, eu faço feira daí eu vendo cupom ou pirulito...*** [risos]

Lulu: *Cuponzinhos pra usar na sala...*

Clara: *pijama day*

Lulu: *sentar da mesa do professor*

Eduarda: *escutar música*

Clara: *Usar as coisas do professor*

Lulu: *tirar o sapato*

⁸¹ “Em todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço.” (SKINNER, 1957, p. 81, tradução nossa)

Eduarda: *ai agora todo mundo fala inglês*. (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

A análise do episódio 08 nos permite inferir que a monetização das regras da sala de aula exerceu um papel importante para as professoras que aplicaram o *dinheirinho*, a ponto de o falar inglês que para elas era inicialmente um desafio a ser vencido, de fato foi vencido, uma vez que a monetização passou a acontecer. Quando Eduarda afirma que *ai agora todo mundo fala inglês* percebemos que essa ação pedagógica cumpriu o objetivo de superar o *ameaçando* e possibilitar uma intermediação menos tradicional aos olhos delas. A troca do dinheiro fictício por privilégios surtiu efeito nas turmas com as quais essas profissionais trabalham. Nesse sentido, reiteramos que a monetização foi a estratégia usada por três professoras do corpo docente; no entanto, ao entender que cada grupo de alunos desenvolve características diferenciadas e entra numa dinâmica singular com sua professora, a monetização poderia não funcionar com outros grupos. O que queremos dizer é que a dinâmica de cada grupo, sua subjetividade e as negociações que acontecem entre a professora e seus alunos não são fixas, se moldam e se reinventam diante das surpresas do dia a dia.

As recompensas ‘vendidas’ pelas professoras com o dinheiro fictício são também passíveis de rápida análise. Elas parecem ser uma espécie de mecanismo de controle sobre as ações das crianças utilizadas como incentivo, mas pressupondo um enquadramento de seus comportamentos dentro daquilo que é esperado em uma sala de aula bilíngue. Como discutido no capítulo anterior, a organização espacial das salas de aula temáticas é diferente de uma sala de aula tradicional com os alunos em fileiras olhando para o professor todo o tempo; todavia, a estrutura não-física aparentemente corresponde ao que, como padrão, acontece nas escolas: um modelo no qual há uma relação de poder dominante onde na centralidade está o professor. A possibilidade de *tirar o sapato, sentar na mesa do professor, usar as coisas do professor* são ações que não se encaixam na docilidade esperada dos alunos, e podem até mesmo caracterizar uma certa transgressão da dinâmica estabelecida em sala de aula. O que queremos dizer é que apesar de o contexto bilíngue se constituir como um outro universo dentro da escola, e que essa estratégia em específico tenha surtido o efeito desejado pelas professoras, em termos de organização e relações de poder, o programa de ensino bilíngue, em certa medida, replica as relações que se estabelecem em uma sala de aula tradicional. Essas estratégias são utilizadas para garantir que os alunos desempenhem o papel esperado pelas professoras, mesmo que a negociação tenha acontecido por outro caminho, haja vista que percebemos que elas têm a intenção de que seus alunos se sintam acolhidos, em um ambiente

baseado em cooperação, que favoreça a interação. Além disso, não podemos perder de vista que as aulas no contexto bilíngue têm por finalidade o ensinar e aprender uma língua estrangeira. Portanto, o universo paralelo possui suas características, mas pelo simples fato de estar dentro do ambiente escolar, sofre as mesmas influências que as salas de aula do contexto curricular⁸².

Um dos excertos mais significativos da geração de dados foi o Episódio 09, no qual a professora Dora usou o grupo de discussão como um momento para, de certo modo, confirmar uma de suas práticas e as professoras, em tom de confissão, concordaram sobre o papel da língua materna, numa espécie de transgressão a algo exigido pelo programa. Ora, reiteramos que o programa bilíngue preconiza o uso do inglês em todos os momentos pelas professoras e, também, pelos estudantes:

Episódio 09:

Dora: ***Deixa eu perguntar pra vocês porque quando vocês estavam falando eu fiquei na dúvida. Porque, quando a gente vai explicar alguma palavra que eles não sabem a gente tenta explicar de outras maneiras, porque no começo eu tava traduzindo, eu não sabia que não podia traduzir e eu traduzia. A coordenadora ‘não, não pode traduzir’, aí eu ‘então tá bom’, aí eu expliquei when, how, which, what, pra gente tentar explicar as palavras, né, mas aí quando eles não entendem por exemplo “nest”... what is a nest, né, aí eu vou tentar explicar de qualquer forma, aí eles “ah, é ninho!” eles falam em português ainda...***

Clara: *Aham, aham.*

Angie: ***Aí você corta a onda deles.***

Dora: ***Como é que vocês fazem isso?***

Lulu: *Eu corto.*

Angie: *Corta a onda deles.*

Lulu: ***Ok, that’s good that you understood in your head.***

Angie: *Você deixa, tá bom, geralmente, tem determinadas palavras que elas realmente vão te colocar numa caixa, ou então se ele vê que perdeu um tempão, agora deixa eu desenhar um nest, você não vai conseguir desenhar direito no quadro, eles não vão captar... [risos]*

Lulu: *Acontece.*

Angie: ***Aí então o que que você faz? Vai ter aquele aluno que vomita: NINHO! Gotcha! Aí você repreende ele e agradece dentro da tua cabeça...***

[MUITOS RISOS]

Angie: ***A língua mãe fez o seu papel.***

⁸² Reiteramos que as professoras se referem às aulas da grade regular da escola como ‘o curricular’ e, portanto, usamos o mesmo termo em nossa análise.

Pamela: *Cara, verdade.*

Clara: *Ou até eles ficam pê da vida que tu tá assim, daí tu tenta, tenta **daí tu 'NO PORTUGUESE'** [gritando] porque tu pensa assim eu vou falar de novo, vou dar outro exemplo e a pessoa vai entender e daí tu dá três, quatro exemplos, daí tu cara, tu vê que os teus exemplos são bons pra caramba, cara, mas a criança não consegue, daí vai um e fala em português, daí você, fala com a olha...*

Angie: *I wanna a definition not a translation, just remember that.*

Lulu: *Uhum.*

Dora: *Então é a mesma coisa, beleza.*

Clara: *Sim. **Você repreende mas você fica grata internamente na sua cabeça.*** (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

Inicialmente, destacamos que Dora se encontrou em um conflito em relação à tradução: *porque no começo eu tava traduzindo, eu não sabia que não podia traduzir e eu traduzia. A coordenadora 'não, não pode traduzir', aí eu 'então tá bom'.* Almeida Filho (1993) afirma que há um desafio ao 'aplicar' algo que ainda não foi metabolizado pelo professor e que experimentar é melhor que aplicar, em um sentido de auto análise que, de acordo com sua experiência, será ou não plausível. Tal conflito se torna mais relevante quando trazemos a seguinte fala da mesma professora:

Eles têm níveis diferentes de compreensão, então eu me sinto praticamente numa sala multisseriada porque de um eu posso falar com uma maneira de outro falar com outra maneira, então os níveis de conhecimento são diferentes porque num cursinho, CCAA, CNA da vida você vai separar por nível de conhecimento né, numa sala eu tenho cinco, oito, doze, mas todos eles estão no KIDS 3, todos eles sabem quais são os animais, quais são os subjects, parariarara, mas aqui não, então eu acho que esse é o principal desafio porque apesar de terem todos a mesma idade nem todos têm o mesmo conhecimento e têm a mesma vivência então pra mim essa é a mais difícil... (DORA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

A fala sobre sentir-se num ambiente multisseriado aconteceu após a dúvida sobre o uso da língua materna. Insinuamos que a tradução era utilizada por ela para contornar o que, em sua opinião, é o *principal desafio*. A professora foi orientada a fazer de outra maneira, sem o uso do português, e a maneira ficou a seu critério o que lhe permite fazer as tentativas e determinar alguma forma que seja interessante no seu contexto. Seu questionamento foi em relação à tradução por parte dos alunos, porque essa tradução foge ao padrão estabelecido pelo programa, quando *Vai ter aquele aluno que vomita: NINHO!* Aqui, Dora possivelmente

se encontrou no conflito do dever-ser (CUNHA, 2007) nesse momento em que a pressão da realidade provocou sua reflexão (*idem*).

As risadas do grupo sugerem uma concordância entre essas professoras. Cunha (2007, p. 147) escreve que “rir junto torna as pessoas mais próximas”. Tal manifestação parece ser um indicador de que, quando se trata do uso da língua materna, as professoras exercem sua autonomia de um modo que rompe a condição de ‘tecnicismo’ quando se trata das regras que seguem na elaboração de suas práticas pedagógicas. Logo, podemos inferir que neste momento as professoras se aproximam de uma autonomia um pouco mais crítica, não em um sentido político e de transformação social como delimitado por Benson (1997), mas em um sentido de se enxergarem como sujeitos que no seu contexto, no cotidiano de sua sala de aula, sabem o que vai servir para seus alunos no momento de conflito. Nas práticas das professoras nesse episódio da língua materna, trazemos Cunha (2007, p. 125):

É preciso compreender o conteúdo das representações que o professor faz sobre a sua prática pedagógica [...] Esta compreensão precisa estar situada numa certa realidade da qual o professor sofre e na qual exerce influência. Vale apostar em que, quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico.

Ao entenderem que essa não é uma prática aceitável e que poderia gerar consequências até mesmo negativas em relação a sua imagem como docentes nessa instituição, elas fazem o que é esperado delas: *você corta a onda deles; você repreende; Ok, that's good that you understood in your head.*⁸³; *daí tu 'NO PORTUGUESE'*⁸⁴ [gritando], em contrapartida, elas agradecem: *Você repreende mas você fica grata internamente na sua cabeça*; porque segundo Angie *A língua mãe fez o seu papel*. Para Pesce (2012, p. 128), “ao conhecer a realidade o professor pode agir de forma consciente e crítica para transformá-la”. Esse episódio da língua materna talvez contribua para o “processo de amadurecimento” sugerido por Cunha (2007) que aos poucos mostra ao professor a sua não neutralidade. Em outro episódio do grupo de discussão (2019) a língua materna foi novamente mencionada:

Episódio 10:

Angie: *Eu não vejo modo de explicar determinadas coisas que eu veja que o cérebro deles, por mais que eles até entendam determinadas palavras, em inglês, porque eles são rápidos no gatilho, eles entendem, ahm, se eu notar*

⁸³ *Ok, que bom que você entendeu na sua cabeça.* (tradução nossa)

⁸⁴ *Português não!* (tradução nossa)

que o cérebro deles vai ser uma barreira, pode esquecer eu vou descer na língua mãe com certeza.

Pesquisadora: *Sim. Mas aí vocês usam português eventualmente pra alguns direcionamentos.*

[...]

Angie: *Depois repete toda a mesma nhaca em inglês.*

Lulu: *A gente não usa português na escrita, jamais... nem em momento de leitura...*

Pamela: ***Nem tradução. Não é tradução.***

Angie: ***Tradução não, defina pra mim.***

Pamela: *Não, é uma coisa. Às vezes ele não entende pelo contexto.*

Lulu: ***É, os alunos da Eduarda, são os menores: miss, fala direito? Que eu não entendi.***

Eduarda: *Por que você fala assim?*

Lulu: *É, por que que você fala assim?*

Pesquisadora: ***Esse “fala direito” é o quê?***

Lulu: ***Fala português*** [rindo].

Eduarda: ***Fala nas palavras corretas.***

A formação discursiva da instituição se atravessa na fala das professoras (PESCE, 2008) mais uma vez quando elas enfatizam a *não tradução*, mas há também uma espécie de transgressão da regra sobre o uso da língua nativa dos alunos posta pelos Manuais e pela escola. Conforme BENSON (1997, p 33, *apud* PESCE 2008, p. 47), “a tomada de decisão de uma forma coletiva significa a possibilidade de exercer autonomia” e a confirmação de que a língua nativa cumpre um papel é uma afirmação de sua autonomia coletiva.

A literatura sobre as contribuições ou desvantagens do uso da língua materna é vasta. Enfatizamos que nossa intenção nesta pesquisa não é condenar ou aprovar o uso ou não uso da língua materna ou de qualquer outra prática, num maniqueísmo entre bem e mal. Buscamos, por meio de aproximações e distanciamentos com os dados, evidenciar as escolhas das professoras e tentar entendê-las em meio ao universo no qual trabalham. Sugerimos que a tradução por parte dos alunos não seja meramente uma equivalência de termos em duas línguas diferentes, já que os estudantes consideram que falar português é *falar direito, falar nas palavras corretas*. Aparentemente, para os alunos, não é uma questão de duas línguas separadas, mas uma questão de palavras que entendem e que não entendem. Megale (2019) busca em García e Wei (2014) o conceito de *translanguaging* que nos ajuda a compreender as

práticas nas quais os alunos do universo bilíngue estão inseridos e que nos ajudam a entender essa percepção dos estudantes:

a palavra *translanguaging* envolve tanto a ideia de transformações sociais, subjetivas e cognitivas e suas consequências transdisciplinares (por meio do prefixo *trans*) como a de práticas linguísticas em processo dinâmico de mudança (por meio da conversão do termo *language* em verbo). Translinguagem / *translanguaging* pressupõe que os sujeitos recorram a todos os recursos verbo-visuais disponíveis para maximizar a compreensão e a interlocução. (MEGALE, 2019, p. 34, 35)

Almeida Filho (1993, p. 58) argumenta que “a cognição humana é muito mais versátil do que nos faz crer essa concepção simplista de que o ensino de X é igual à aprendizagem de X”. Pensando nisso, a tradução dos alunos talvez seja um dos recursos que os autores sugerem que dinamizam a comunicação. Por óbvio existem outros fatores a considerar: o ambiente de cooperação que se estabelece no qual os alunos querem facilitar o entendimento dos pares, em uma mediação de si e dos outros; a confiança no entendimento e a vontade de dividir isso com a turma; até mesmo a falta de paciência e a ansiedade por já ter entendido e querer que os outros entendam também. No entanto, talvez esse uso da língua materna seja uma dessas práticas linguísticas num processo dinâmico. Parece possível especular que esse momento de cumplicidade no grupo de discussão esteja próximo do que Imbernón (2009) considera como um desenvolvimento coletivo de um processo autônomo no trabalho docente, na direção de uma autonomia compartilhada e não como uma soma de individualidades apenas.

Logo, afirmamos que o todo da geração dos dados, os ditos e os não ditos, nos fizeram perceber que alguns aspectos influenciam as práticas pedagógicas das professoras participantes. As características do universo paralelo discutidas no primeiro capítulo da análise se fizeram expressivas, bem como o que discutimos neste capítulo: os documentos oficiais que orientam (os PCN, o Manual de Orientação 1 que versa sobre os fundamentos da educação bilíngue nessa escola e o Manual de Orientação 3 que versa sobre a CLIL) e também os que não orientam (a Resolução CEE/SC Nº 087 e a BNCC). Consideramos relevante o silêncio da não orientação porque, segundo Megale (2019, p. 9),

A demanda por parâmetros legais que norteiem e regulem essas instituições torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número delas e da **necessidade de formação de professores que atuem nesse campo**. Somando-se a isso, as pesquisas no cenário nacional são, ainda, muito escassas para que forneçam subsídios para compreender melhor tal fenômeno.

Os próprios Manuais 01 e 03, que orientam a prática docente propondo uma compreensão mais tecnicista sobre o ensino - apesar de trazerem os PCN e os pilares da Unesco -, são significativos para que o papel que as professoras desempenham no conjunto do que é a escola seja pensado. Um exemplo disso pode ser outro aspecto relevante que analisamos: a presença e importância do livro didático nas práticas pedagógicas sendo ele que determina os conteúdos e a busca das professoras pelas informações conteudistas que lhes faltam. Enfatizamos também a necessidade de que os alunos se comuniquem em inglês na maior parte do tempo, ativamente, e as estratégias usadas para atingir esse objetivo como um aspecto significativo das práticas pedagógicas das professoras, numa tentativa de negociação com as crianças.

Neste capítulo, portanto, aprofundamos a discussão a respeito dos desafios percebidos pelas professoras no que toca suas práticas pedagógicas cotidianas em busca de dar pistas sobre o que nosso terceiro objetivo específico buscou investigar: analisar os desafios no que tange às práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue. Os autores que fundamentaram nossas percepções foram Almeida Filho (1993), Benson (1997), Cunha (2007), Pesce (2008 e 2012), Benson e Huang (2008) e Megale (2019), além dos documentos regulatórios. Com isso, adentramos a discussão sobre a autonomia docente que se mostra ora mais próxima de uma autonomia crítica, ora mais próxima de uma autonomia técnica.

Embora a literatura sobre autonomia na língua estrangeira sugira uma relação entre a autonomia do aluno e a autonomia da prática pedagógica do professor, a autonomia docente não aparece literalmente na fala das professoras, apesar de várias de suas falas indicarem preocupação com a autonomia dos alunos. Talvez isso seja um reflexo das suas vozes que não aparecem nos Manuais que orientam suas práticas. Podemos sugerir que há uma ingenuidade em suas falas com relação ao caráter político de seu fazer docente e de sua voz. Mesmo assim, vemos que estas professoras vivem intensamente seus cotidianos e utilizam os recursos de um jeito possível dentro do que é esperado delas e dos objetivos que devem cumprir. Buscamos aqui atribuir sentido ao que vivem e ao modo como lidam com desafios que, aparentemente individuais, são compartilhados pelo grupo. Não podemos deixar de considerar que tais desafios, soluções, conflitos e contradições são, de acordo com Pineau (2010), experiências vividas pelo eu, parte do processo autoformativo de um professor que, no contexto dessa escola em questão, se desenvolve também, aparentemente, em um sentido de coletividade e partilha.

Nas considerações finais retomaremos nosso objetivo geral e, com base nele, apontaremos nossas conclusões a respeito dos atravessamentos que acontecem entre o que torna o universo bilíngue particular, a formação docente e as práticas pedagógicas que acontecem em meio aos sentidos que se instauram. A partir deles, sugerimos possíveis futuros encaminhamentos que podem ser feitos considerando o que nossos dados revelaram.

DERRADEIRAS CONSIDERAÇÕES⁸⁵

O Mingo me disse que passando o horizonte fica o mar e que eu nasci para ir embora. Para ir, para isso que nasci. Pega o caminhão e vai embora, ele me disse. E aqueles que não gostem disso, você passa por cima com o caminhão. Quer dizer que eu vou embora. Para o mar. E levo todas as coisas do meu irmão. Monto no caminhão e antes do mar eu não paro. Do mar sim, eu não tenho medo. O mar estava me esperando e eu não sabia. Como será? Como será o mar? - perguntei ao meu irmão. Como será muita água junta? E o mar respira? E responde quando lhe perguntam? Tanta água no mar! E não escapa, essa água do mar?
Eduardo Galeano

O foco de pesquisa nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue, a partir das vozes das professoras, buscou dar visibilidade a esse fazer docente que pode ser ainda mais pesquisado quando comparamos a práticas pedagógicas que acontecem em outras modalidades de ensino. Como objetivo geral, busquei reconhecer os desafios entre a formação inicial e as práticas pedagógicas a partir do que dizem os professores de um contexto de ensino bilíngue. Para tanto, os objetivos específicos que estabeleci foram: i) identificar as características do contexto de ensino bilíngue na escola campo da pesquisa; ii) identificar a formação inicial dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue; iii) analisar os desafios no que tange às práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue. Para organizar a apresentação dos resultados que ilustram o percurso e minhas reflexões, inicialmente discorro sobre o contexto de ensino bilíngue, em seguida sobre as compreensões a respeito de sua formação. Por fim, trago as considerações sobre as práticas pedagógicas dos professores que lecionam conteúdos diversos a níveis para os quais não foram formalmente preparados, em uma modalidade de ensino que suas formações superiores não previram.

Para alcançar os objetivos, busquei um aprofundamento teórico que fundamentasse a contextualização da educação bilíngue na escola campo da pesquisa e que conversasse com a possibilidade de uma formação docente que acontece dentro da profissão, além da possibilidade de constituição de uma nova profissionalidade docente. Esse aprofundamento

⁸⁵ Para a escrita das considerações finais, adotei o tempo verbal em primeira pessoa, por se tratarem de reflexões minhas, bem como repercussões da pesquisa na minha formação pessoal e acadêmica. No processo de produção de conhecimento, espero que estes últimos pensamentos de agora se tornem os primeiros pensamentos de pesquisas futuras e contribuam para a constituição de outros professores-pesquisadores, assim como fizeram comigo.

me deu condições de enfatizar as práticas pedagógicas reais das professoras no *gap* entre suas formações e seus desafios cotidianos. Logo, a revisão literária, os dados gerados por meio do questionário, do grupo de discussão e da entrevista recorrente foram basilares para as análises realizadas nessa pesquisa qualitativa, preconizadas pela análise crítica do discurso. Além das potencialidades, indico também alguns limites que podem ser considerados como pontos de partida para outros pesquisadores que queiram se debruçar sobre futuras investigações no que tange tal problemática.

Para Bakhtin (1992), a linguagem é a expressão de *um* em relação ao *outro*, expressão única e irrepetível, sócio historicamente situada. Para Tardif e Lessard (2008), a matéria-prima do trabalho do professor é o aluno. Sim! E o caminho para chegar ao aluno é a linguagem, que se manifesta multimodalmente: palavra, olhares, gestos, cores, imagens. Um todo único e irrepetível, sócio historicamente situado, sinérgico. Assim, ser professor é estar em uma formação que não termina. Afinal de contas, o que faz com que um professor seja um professor? Um diploma, sozinho, faz um professor? Um professor se faz sem diploma?

Diante dessas questões, a problemática da questão recai sobre o fato de que os professores do grupo pesquisado, assim como tantos outros sobre os quais não tenho notícias, não passaram por uma formação superior inicial para a docência no contexto bilíngue que lhes ajude a identificar um ponto de partida. São professores que falam a língua estrangeira, mas que são formados em cursos superiores diversos. Mesmo assim, não há como desmerecer ou desconsiderar seus esforços ao atuarem com essas aulas. A importância da presente pesquisa está na voz que foi dada às profissionais atuantes e em toda a discussão que se desvela a partir do que foi apontado por elas – mesmo que elas, aparentemente, não tenham total consciência dos aspectos que influenciam suas práticas.

A instituição de ensino pesquisada possui um corpo docente de professores que atende especificamente à demanda do programa bilíngue que acontece no contraturno escolar. Para que os alunos participem do programa, os pais fazem um investimento financeiro além do investimento para que os estudantes frequentem as aulas da matriz curricular regular. À época, das nove professoras que compunham o corpo docente, seis aceitaram participar da pesquisa. Elas tanto responderam a um questionário escrito, quanto participaram de um encontro em formato de grupo de discussão. Uma delas aceitou participar de uma entrevista recorrente que entendi necessária para aprofundar algumas impressões que permaneceram nebulosas mesmo após o encontro com o grupo. Uma vez finalizada a etapa de geração dos dados, a análise das falas e as inferências e correlações aconteceram de maneira processual,

ao longo de vários meses, em um processo dialético de significação e ressignificação de regularidades - e do que pareciam ser regularidades.

Para *identificar as características do contexto bilíngue na escola pesquisada*, além de trazer a legislação que regulamenta essa modalidade em âmbito estadual e local, reuni depoimentos e falas das professoras e delas deparei os aspectos mais relevantes que configuram o universo paralelo como tal: a organização do programa bilíngue no contraturno; os artefatos físicos e não-físicos; a colonialidade; a organização do espaço educador; a abordagem CLIL; a ludicidade empregada nas práticas pedagógicas; a expectativa da instituição e dos pais no que se refere aos resultados apresentados pelos alunos. Quando me apropriei desses dados, me propus a mergulhar nas diversas possibilidades que eles me apontaram. Algumas de minhas reflexões podem parecer espelhadas quando olhadas de maneira menos atenta, e de fato estão, como num caleidoscópio: a cada movimento, a luz recai sobre os dados de modo diferente, o que permitiu que eu fizesse combinações variadas com efeitos que parecem iguais, mas são únicos.

De maneira geral, a configuração do bilíngue como um universo paralelo pode ser analisada sob dois pontos de vista. O primeiro diz respeito à uma atmosfera diferenciada que acolhe os alunos de um jeito que as aulas da matriz curricular regular aparentemente não fazem, e o segundo diz respeito ao isolamento docente que deixa essas professoras em um outro lugar dentro da instituição. Para mais, o programa bilíngue coloca os próprios alunos da instituição em uma relação de desvantagem entre si, mesmo que já sejam alunos de uma camada mais privilegiada da sociedade. Nesse ínterim, as professoras pessoalizam seus acertos e, também, pessoalizam aquilo que, segundo elas, pode ser melhor. Da maneira como o universo se apresentou, parece que não fica claro se o objetivo do programa é ensinar a língua estrangeira ou desenvolver nos alunos novas maneiras de ler o mundo a partir de outras referências. Parece nítido que a educação bilíngue poderia contribuir para questões políticas de educação para a cidadania e para a igualdade social caso fosse um projeto que englobasse todos os alunos e professores da escola. Futuros projetos e pesquisas poderiam partir dessa percepção.

Uma vez que identifiquei as características acima, parti para o segundo objetivo da pesquisa que buscava *identificar as formações iniciais das professoras*. Aqui, o simples se tornou complexo e rendeu um capítulo inteiro de análises sobre os desafios de tornar-se professor no cotidiano da profissão, em um universo à parte, trabalhando em outra língua. Em uma perspectiva geral, as professoras se constituem professoras por meio das vivências

cotidianas e da partilha de experiências, em uma constante busca individual por meios de entender melhor os conteúdos que precisam ensinar e entender melhor como lidar com aqueles níveis de ensino com os quais lidam. Percebi que na falta de uma formação superior inicial específica, as professoras recorrem a suas próprias vivências como alunas para buscar estratégias e técnicas que lhes permitam atingir seus objetivos. Assim, os professores que elas um dia tiveram se manifestam nas suas práticas hodiernas. A sugestão que pareceu se delinear aqui foi a da possibilidade de uma formação que aconteça dentro da profissão, a partir de práticas reais de professores reais. Futuras investigações a respeito da formação para essa modalidade poderiam partir dessa percepção.

O terceiro e último objetivo, *analisar os desafios no que tange às práticas pedagógicas dos professores que trabalham no contexto de ensino bilíngue*, rendeu uma discussão a respeito da autonomia docente, do protagonismo docente e do empoderamento das professoras. Percebi que elas, com o tempo, entendem que algumas transgressões são válidas quando se trata do que pensam ser melhor para seus alunos. Elas escolhem seguir ou não o que o livro do professor pede, escolhem usar a língua de nascimento dos alunos em alguns momentos específicos, e se veem constantemente desafiadas a dar conta dos conteúdos e do cronograma fornecido pela instituição. E, de um modo não-linear e muito dinâmico, cada uma delas desenvolve suas práticas de maneiras significativas, mesmo que algumas vezes individuais ou isoladas, dentro do universo que se apresenta. Portanto, é fundamental entender que em vez de partir do discurso do déficit, ou da falta, é preciso valorizar o que essas professoras já fazem e os resultados significativos que conseguem, apesar dos obstáculos e das adversidades.

A educação bilíngue na escola como preconizada pelos Manuais que a orientam se aproxima de uma visão monoglóssica, de compartimentalização de línguas, mas as professoras, com suas pequenas transgressões, a levam para mais perto da visão heteroglóssica, na qual as fronteiras entre os idiomas são fluidas. Os Manuais colocam o aluno no centro, dando ênfase à abordagem CLIL, aos conteúdos e ao livro do professor, enquanto apagam e silenciam as vozes dos próprios professores e o papel do professor. Mesmo assim, elas exercem sua autonomia e seu protagonismo dentro dos limites que pensam serem aceitáveis pela instituição. Os Manuais também apresentam um forte viés mercadológico que se encaixa com uma formação discursiva neoliberal que influencia a fala das professoras. Já a legislação que deveria orientar a educação bilíngue no estado de Santa Catarina deixa brechas a respeito das visões de língua, de cultura e de formação de

professores, reforçando o mito do falante nativo, o que não contribui para as questões que se relacionam à formação docente.

Entendo que fornecer treinamentos e manuais é uma maneira de homogeneizar a prática pedagógica visto que os profissionais que serão responsáveis por ministrar essas aulas são falantes de inglês, mas talvez não tenham a formação superior inicial para ensinar essa língua. Dessa forma, a intenção parece ser manter a ‘qualidade’ das aulas no ensino bilíngue de elite. Não obstante, em última instância, fornecer treinamentos e manuais é esperar que os professores se comportem de acordo com um viés organizacional que poderia ser comparado ao viés organizacional que molda funcionários de uma empresa responsáveis por processos estáticos. Os documentos oficiais e manuais que orientam a educação bilíngue e, por consequência, as práticas pedagógicas, são como mordanças que abafam a voz dos professores, fato evidente pelas vezes em que as professoras baixaram a voz para falar em tom de confissão no grupo de discussão quando falariam sobre temas sensíveis, como o dar conta do conteúdo. Sem o compromisso das instituições de ensino bilíngue na formação dos professores e no desenvolvimento de suas autonomias, meros tarefeiros que falam a língua estrangeira alvo poderiam ministrar as aulas, desde que bem orientados pelos manuais.

No entanto, assim como a educação bilíngue cresce a cada ano nessa escola, as professoras também engrandecem e se empoderam entre as forças potenciais que influenciam as órbitas de seus planetas dentro do universo paralelo que elas criam. Podemos pensar no cotidiano dessas professoras como uma espécie de jogo: cada dia é uma fase, e traz consigo desafios para os quais elas precisam de respostas. A motivação para resolverem os conflitos está no hoje, no agora. Não há um professor ou um par mais experiente para lhes dar o conhecimento necessário para a próxima fase. O movimento é coletivo, não sistematizado.

Sobretudo, o contato com as falas das professoras possibilitou que eu as entendesse como professoras reais que buscavam desenvolver seu trabalho com os alunos em meio a diversas forças potenciais que influenciavam suas percepções a respeito de si mesmas e a respeito de suas constituições como profissionais bilíngues. Os resultados trouxeram informações importantes sobre aspectos que poderiam compor uma formação para essas professoras e para outros professores que atuam nesse contexto. Além disso, os resultados também indicaram que as formações superiores diversas contribuíram de diversas maneiras para superar os múltiplos desafios que o cotidiano lhes apresentava. Uma formação superior que estendesse o braço para a prática poderia ajudar a superá-los. Aqui, trago a proposição de

Nóvoa (2009) sobre uma formação docente que acontecesse como se dá a formação de um médico, com uma imbricação entre teoria, prática, análises e reflexões.

Reitero que uma formação inicial que partisse de dentro da profissão e simulasse as fases desse jogo que a sala de aula é, poderia trazer respostas que contribuiriam para o processo de desenvolvimento dos professores e dos alunos de modo a de fato lerem o mundo em duas línguas. Diante de tudo, considerando que a formação inicial para o contexto de ensino bilíngue ainda não existe, e os desafios oriundos neste *gap* não são estáticos, penso que seja razoável indicar que vejo nesse contexto a oportunidade de promover uma formação de professores que vá ao encontro de uma nova profissionalidade docente. Uma formação que aconteça de modo a promover a práxis dos professores. Penso também que uma formação como essa seria possível se houvesse um compromisso das instituições de ensino bilíngue de elite, de buscar a participação dos professores na construção de diretrizes que orientem as práticas pedagógicas numa perspectiva sociohistórica e situada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism** (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, I.V. **Bilinguismo E Educação Bilíngue: Uma metanálise em produções científicas das áreas de Educação e Linguagem**. Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, january 2007.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. e VOLLER, P. (eds.) **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BENSON, P. HUANG, J. **D.E.L.T.A.:** Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching, 2008. Disponível em: <https://booksc.xyz/book/73134506/eba448> Acesso em 07 jun 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 nov. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 06 jun 2020

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 25 mar. 2014

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New-York: Longman, 2011.

CAVALLARI, J. S.; SANTOS, T. S. A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.10, jan.- jun./2015

- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, p. 385-417, 1999.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006
- CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor da língua estrangeira : o que revelam os estágios** / Maristela Miyoko Kondo Cl -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.
Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269341/1/Claus_MaristelaMiyokoKondo_M.pdf> Acesso em 28 jan. 2020
- CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. São Paulo: Papyrus, 2007.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FERNANDES, A. M. BUSNARDI, B. A proficiência do professor de língua estrangeira: avaliação e implicações. **Vertentes**, v. 19, p. 141-152, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FLORES, M. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. In. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 49, out. dez. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782014000900003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 22 abr. 2019
- GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educ. Pesqui.** [online]. 2016, vol.42, n.3, pp.651-664. ISSN 1678-4634.
- GARCIA, B. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.
Disponível em:
http://univille.edu.br/community/biblioteca_universitaria/VirtualDisk.html/downloadDirect/498994 Acesso em 11 abr. 2019
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, vol. 44, no. 8, 2001, p. 714. Gale Literature Resource Center, Acesso em 21 Jan. 2020.

_____. **Good video games + good leaning: collected essays on video games, learning and literacy**. Peter Lang, 2007.

GERALDI, J. W. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2016.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Boletim NAPDATE**, UEL, Londrina, agosto/2006.

GONÇALVES, M. L. *et al.* **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011.

GOHN, M. G. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo, Cortez, 2015. P. 15-41

GUIDI, F. C. L. **Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19936/2/Fernanda%20Cristina%20Lombardi%20Guidi.pdf> Acesso em 11 abr. 2019

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

HARROP, E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. In: **Encontro - Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**. 21 ed., 2012. London. p. 57-70.

HOLLIDAY, A. **The struggle to teach English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994.

LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 31-42

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MARCELLINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3487/2295> Acesso em 22 abr. 2019

MARCELO, C. G. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>. Acesso em 22 abr. 2019

MARTINS, A. M. “Autonomia e educação: a trajetória de um conceito”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002, p. 207-232.

MARTINS, V. L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Intraciência** v. 10, dez/2015.

MEGALE, A. LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018

MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. In: **The Specialist**. v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp> Acesso em 04 abr. 2020

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

_____. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2017.

_____. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

_____. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. **Revista Colombiana de Educación**, 75, 287-310, 2018.

_____. **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

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

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NEGOCEKI, E. B. **Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL**: apropriações de uma professora/pesquisadora. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10463>> Acesso em 22 abr. 2020

OLIVEIRA, L. A. Introdução. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

_____. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho. In. FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? SP: Xamã, 1999

PEDRALLI, R. **Na tessitura de encontros via escrita**: Vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PESCE, M. K. Autonomia: possibilidade na prática do professor de língua inglesa. In: **Letras reflexões e ações docentes**. Orgs. Taiza Mara Rauen Moraes, Regina Back Cavassin. Joinville, SC. UNIVILLE, 2008.

_____. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formado e dos licenciados**. Tese (Doutorado em Educação) –Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 82-97.

PROGRAMA BILÍNGUE, **Manual de Orientação 03**. Treinamento CLIL, [201-?].

PROGRAMA BILÍNGUE, **Manual de Orientação 01**. Visão geral do programa, [201-?]

PUNCHIHETTI, S. First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another? **The European Conference on Language Learning**, official conference proceedings, p. 418-430, 2013. Disponível em:

<http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/ECLL/ECLL2013_proceedings.pdf> Acesso em 25 jan. 2020

RIBEIRO, C. O. A contribuição das noções de entre-lugar e fronteira para análise da relação entre religião e democracia. In: **REVER**, v. 15, n. 2, 2015.

RIO DE JANEIRO. Deliberação CEE No 341, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.cpede.com.br/wp-content/uploads/2018/02/delibera%C3%A7%C3%A3o-341-CEEEstabelece-normas-para-a-oferta-de-Ensino-Bil%C3%ADngue-e-Internacional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020

REDONDO, D. M. **From method to postmethod: a method conception analysis in private language instit.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada.** Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, A. P. *et al.* **Formação de Professores para a Educação Bilingue: desafios e perspectivas.** In: Congresso Nacional de Educação: Educere, 2009, Curitiba, *Anais...* Curitiba: PUCPRESS, 2009, p. 8042-8051. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf> Acesso em 22 abr. 2019

SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/resolucoes-14/1356-resolucao-2016-087-cee-sc-2>>. Acesso em 20 jan. 2020

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópio**. Vol. 8, n. 1, p. 49-64, jan/abr 2010

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, V. C. DAVIS, C. L. F. Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 39-51, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603125797>> Acesso em 30 ago. 2020

SILVA, L. R. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008

Skinner, B.F. **Verbal behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia.** Rio

Grande do Sul, v. 01, p. 1-10, 2006.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006. p. 259-276.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535 Publicada em junho de 2008. P.27-43.

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em ciências sociais: **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre, Artmed, 2003.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

WELLER, V. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico – metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Revista de Educação e Pesquisa. São Paulo. v.32. n.2. maio/agosto, 2006. p. 241 e 260.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer consubstanciado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA EM FOCO: DESAFIOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O FAZER PEDAGÓGICO EM UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE

Pesquisador: LUANA FRANCINE MAYER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12660019.0.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.428.999

Apresentação do Projeto:

O presente estudo envolve coleta de dados através de questionários escritos e grupo de discussão com professores de um corpo docente bilíngue, e seu objetivo é reconhecer as estratégias utilizadas por esses participantes para contornar os desafios no que se refere ao seu fazer pedagógico, tendo em vista que não foram formalmente preparados para trabalhar no contexto de ensino bilíngue. Importa, pois, analisar as metodologias de ensino adotadas por esse professor, bem como verificar se há reflexão sistematizada a respeito dessas práticas pedagógicas. Além disso, caberá à pesquisa reconhecer as estratégias de leitura e escrita adotada pelos professores do contexto de ensino bilíngue em questão, que não se tratam de um conteúdo a ser ensinado, mas de um eixo balizador de toda a ação pedagógica, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica na qual é exigida a capacidade de circulação por entre as várias escritas que a organizam. Podemos inferir que existem inúmeros desafios na construção da profissionalidade docente. Flores (2014) aponta que existem implicações tanto no profissionalismo docente quanto na subjetividade dos professores advindas de transformações nos contextos políticos e sociais. Com efeito, a trajetória de formação docente e práticas pedagógicas dos professores

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 3.428.999

responsáveis pelas aulas na educação bilíngue parece ser ainda mais complexa do que a formação dos professores habilitados para trabalharem com uma disciplina específica, sobretudo quando se toma como base o pressuposto de que a formação inicial dos docentes é dividida por área de saber científico e, portanto, ainda não há uma formação inicial especializada no contexto bilíngue. Acredita-se, portanto, que a discussão a respeito do fazer pedagógico bilíngue dentro desse espaço não previsto pela formação inicial pode contribuir com a formação de professores para o ensino bilíngue e, também, com questões que tangenciam a nova profissionalidade docente, considerando que ela se materializa nas práticas cotidianas e se legitima nela e por elas. Evidencia-se que os professores determinam suas práticas pedagógicas, mas também as têm determinadas por variantes de cunho social e organizacional. Deste modo, a análise dos dados coletados será conduzida sob pressupostos metodológicos preconizados por pesquisas de cunho qualitativo, tendo como base o materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Ainda, considerando que estudos de Ciências Humanas e Sociais que lidam com a subjetividade de indivíduos não podem de todo modo permanecer engessados, a interpretação dos dados acontecerá fundamentada nas ideias de Zabala em termos de prática pedagógica e Bardin e Franco, sob a perspectiva da análise de conteúdo. O fio condutor da pesquisa é o fazer docente de professores de um contexto bilíngue e suas implicações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Reconhecer como acontecem as práticas pedagógicas de professores que lecionam em níveis para os quais não foram formalmente preparados nos cursos de formação inicial.

Objetivo Secundário:

- Analisar as estratégias que o professor bilíngue utiliza para contornar os espaços entre formação e prática.
 - Verificar se existe reflexão sistematizada sobre o fazer docente dos professores do contexto bilíngue.
- Reconhecer as estratégias de leitura e escrita adotadas pelos professores

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Página 02 de 04



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 3.428.999

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como exposto em parecer consubstanciado nº 3.353.870.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como exposto em parecer consubstanciado nº 3.353.870.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como exposto em parecer consubstanciado nº 3.353.870, contudo, a pesquisadora enviou a folha de rosto, o TCLE e o instrumento de pesquisa e todos estão de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "PRÁTICA EM FOCO: DESAFIOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O FAZER PEDAGÓGICO EM UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE", sob CAAE "12660019.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "LUANA FRANCINE MAYER", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/s

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Página 03 de 04



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 3.428.999

tatus-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1340001.pdf	11/06/2019 23:03:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pendencias_Luana_CEP.docx	11/06/2019 23:01:21	LUANA FRANCINE MAYER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Luana.pdf	11/06/2019 23:00:47	LUANA FRANCINE MAYER	Aceito
Outros	Luana_Carta_Resposta.docx	29/05/2019 17:57:32	LUANA FRANCINE MAYER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/05/2019 17:54:54	LUANA FRANCINE MAYER	Aceito
Outros	Carta_Anuencia.pdf	25/04/2019 16:12:54	LUANA FRANCINE MAYER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 01 de Julho de 2019

Assinado por:

**Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário Escrito

Pesquisa sobre Formação Inicial e Práticas Pedagógicas

01. Qual(is) a(s) sua(s) graduação(ões)?

02. Com qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você trabalha atualmente?

03. Qual seu tempo de trabalho como professor?

() Este é o primeiro ano.

() 1-5 anos.

() 6 a 10 anos.

() 11 a 15 anos.

() Mais de 15 anos

04. Você considera que seu curso de graduação foi:

() Excelente

() Muito bom

() Bom

() Razoável

() Ruim

Explique sua resposta.

05. Você considera ter saído de sua graduação inicial com conhecimento suficiente para entrar em sala de aula?

() Sim.

() Não. Por quê?

06. Você acredita que as disciplinas da graduação contribuem com as aulas que ministra no ensino bilíngue?

() Sim

() Não

07. Em caso positivo, explique como as aulas da graduação contribuem com as aulas que você ministra no ensino bilíngue.

08. Em caso negativo, explique o que você considera importante em termos de educação bilíngue na formação para professores.

08. Descreva como você faz o planejamento das suas aulas.
09. Você utiliza jogos, filmes, contação de histórias ou outras atividades lúdicas em suas aulas? Em qual(is) momento(s)?
10. Como você se sente em relação aos conteúdos ensinados no ensino bilíngue?
- Muito seguro/a
- Seguro/a
- Razoavelmente seguro/a
- Inseguro/a

Justifique sua resposta.

11. Em sua opinião, qual é a maior dificuldade de dar aulas no ensino bilíngue?
12. Como você acha que o material didático contribui com as suas aulas do ensino bilíngue?
13. Como você costuma direcionar as atividades de leitura junto a seus estudantes?
14. Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades nas leituras solicitadas?
- Não
- Às vezes. Quais? _____
- Sim. Quais? _____
15. No caso de a resposta à questão anterior ter sido “Às vezes” ou “sim”, na sua opinião, a que se deve(m) tal(is) dificuldade(s)?
16. Como você costuma direcionar as atividades de escrita junto a seus estudantes?
17. Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades nas escritas solicitadas?
- Não
- Às vezes. Quais? _____
- Sim. Quais? _____
18. No caso de a resposta à questão anterior ter sido “Às vezes” ou “sim”, na sua opinião, a que se deve(m) tal(is) dificuldade(s)?
19. Qual(is) a(s) devolutiva(s) que você dá aos estudantes quanto ao seu desempenho nas atividades de escrita?
20. Como você ajuda seus alunos quando percebe que eles estão apresentando dificuldades na leitura e escrita?
21. Sobre as atividades de leitura e de escrita que você propõe aos seus estudantes, há mais algum comentário pertinente à pesquisa?
22. Sobre sua experiência com a educação bilíngue, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?

23. Concorde em participar da continuidade da pesquisa num encontro presencial (em formato de grupo de discussão) com os demais professores e a pesquisadora, em um momento e horário que seja apropriado para todos?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, deixe seu nome e endereço eletrônico para contato:

Nome: _____

E-mail: _____

Fone: _____

APÊNDICE B: Roteiro para Grupo de Discussão

1. Encaminhar a discussão com questionamentos a respeito da identidade do professor bilíngue a fim de ganhar a confiança do grupo;
2. Rever as considerações sobre as práticas pedagógicas no contexto bilíngue identificadas no questionário;
3. Detalhar as impressões dos professores a respeito de seu próprio fazer docente;
4. Detalhar as dificuldades dos professores nas situações-problema que surgem no contexto do ensino bilíngue;
5. Questionar a respeito das fontes onde os professores buscam informações quando medeiam desafios do contexto do ensino bilíngue;
6. Ampliar as respostas sobre possíveis encaminhamentos a serem dados nas tarefas de leitura e de escrita desenvolvidas.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrand Luana Francine Mayer, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, questionários e grupos de discussão, serão fundamentais para a construção da dissertação “Prática em foco: desafios entre a formação inicial e o fazer pedagógico em um contexto de ensino bilíngue”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Rosana Mara Koerner. O objetivo da pesquisa é reconhecer como acontecem as práticas pedagógicas de professores que lecionam em níveis para os quais não foram formalmente preparados na formação inicial.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas através de questionário e a participar do encontro em formato de grupo de discussão, a acontecer em data e horário previamente acordado entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, nas dependências da instituição em que você trabalha. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionada a pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do trabalho e da formação docente e práticas pedagógicas.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os questionários e falas do grupo de discussão serão posteriormente transcritos e analisados sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

A metodologia adotada será a coleta de dados via aplicação do questionário com questões que versam sobre a temática da pesquisa e também as conversas realizadas no grupo de discussão. As informações coletadas serão mantidas em sigilo e sendo utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes. Como todas as pesquisas envolvendo seres humanos apresentam riscos, causados pelas respostas, questionamentos, concepções ou mesmo as reflexões sobre a temática, acredita-se que estes sejam mínimos.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, Luana Francine Mayer, pelo telefone (47) 98856-3206. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da

Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

_____, ____ de _____ de 2019.

Participante

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D: Termo de autorização de uso de depoimentos

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Luana Francine Mayer e Prof. Dra. Rosana Mara Koerner do projeto de pesquisa intitulado “Prática em Foco: desafios entre a formação inicial e o fazer pedagógico em um contexto de ensino bilíngue” a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização desses depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas.

Jaraguá do Sul, ____ de _____ de _____

Participante da Pesquisa

Luana Francine Mayer
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E: Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados

Sendo a coleta de dados uma importante fase desta pesquisa, os materiais e/ou dados coletados terão um tratamento específico.

Ao término da análise dos dados, os questionários, por expressarem as opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre o tema “Prática em Foco: desafios entre a formação inicial e o fazer pedagógico em um contexto de ensino bilíngue”, bem como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento - TCLE - e o Termo de Autorização de Uso de Depoimento ficarão arquivados sob a guarda do pesquisador por um prazo de cinco anos. Após este prazo serão picotados e destinados à reciclagem.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Luana Mayer

RG: 5.683.342

Título da Dissertação: **“DESAFIOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 30 de janeiro de 2021.



Luana Francine Mayer