



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



MELISSA LIMA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO BILINGUE  
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA ADICIONAL DO IEMA  
INTEGRAL BILINGUE DE SÃO LUÍS-MA:  
DESAFIOS, SABERES E CONEXÕES**

SÃO LUÍS  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA – PPGEEB

**MELISSA LIMA DE SOUZA**

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ADICIONAL DO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE DE SÃO LUÍS - MA: desafios,  
saberes e conexões**

São Luís  
2024

MELISSA LIMA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ADICIONAL DO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE DE SÃO LUÍS - MA: desafios,  
saberes e conexões**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante

São Luís  
2024

Imagem da capa: *Teacher in a classroom*

Disponível em: <https://www.canva.com/photos/MAEJTbr76-o/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lima de Souza, Melissa.

A EDUCAÇÃO BILINGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA ADICIONAL DO IEMA INTEGRAL BILINGUE DE SÃO LUÍS -  
MA: : desafios, saberes e conexões / Melissa Lima de  
Souza. - 2024.

190 f.

Orientador(a): Luciana Rocha Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Bilinguismo. 2. Educação Bilingue. 3. Formação de  
Professores. I. Rocha Cavalcante, Luciana. II. Título.

MELISSA LIMA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO BÍLINGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ADICIONAL DO IEMA INTEGRAL BÍLINGUE DE SÃO LUÍS - MA: desafios,  
saberes e conexões**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante** (Orientadora)  
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – (PPGEEB/UFMA)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha** (1º Examinadora)  
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa - (PPGEEB/UFMA)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Michele Salles El Kadri** (2º Examinadora)  
Doutora em Linguística Aplicada - (PPEDU/UEL)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano** (1ª Suplente)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva** (2ª Suplente)  
Doutora em Linguística (PGLERAS/UFMA)

Ao meu avô Cássio Salomão Mota (in memoriam) que, mesmo só tendo concluído o primário, sempre me dizia que estudar me geraria possibilidades na vida. Vô, as lembranças que tenho contigo me fazem querer buscar sempre mais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ouvir as minhas orações e me permitir viver esse momento que durante muito tempo foi almejado.

Aos meus pais por sempre terem me incentivado ao estudo e a buscar a minha formação profissional.

Ao meu marido Daniel e filhos (João Guilherme, Daniel Filho e Alice) por me apoiarem na tomada de decisão de ingressar no mestrado e pela compreensão durante todo esse tempo do curso e da escrita. Vocês são o meu combustível diário. Eu amo vocês.

Às minhas amigas Simone Maranhão e Samara Góis por toda a ajuda que me deram durante essa jornada de estudante de mestrado. Vocês participaram de todas as etapas do processo me dando apoio e me ajudando com paciência e calma. Esse apoio foi fundamental.

À minha orientadora professora Doutora Luciana Rocha Cavalcante por todos os direcionamentos, trocas e aprendizado ao longo desse tempo. Obrigada por tudo, professora.

À coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA pela dedicação, partilha e empenho ao longo do curso.

Às professoras Antonieta Megale e Michele El Kadri por terem me ouvido com tanto carinho e paciência e assim terem me doado seu tempo para boas e longas conversas “bilingues”. Vocês são especiais.

Às minhas amigas Magali e Rayannie pelos momentos vividos ao longo desses anos de curso. Vocês foram fundamentais para a concretização dessa etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus colegas da sexta turma do PPGEEB pela convivência (mesmo que virtual), pelo aprendizado, pelas trocas, trabalhos, angústias e alegrias divididas ao longo do nosso curso.

Ao IEMA Bilingue, pela oportunidade de ter essa escola pioneira no Maranhão como meu campo de pesquisa

A todos que se dedicam à formação de professores no Brasil, em especial aos que atuam na educação bilingue “desbravando” esse campo de pesquisa tão novo e desafiador.

“O conhecimento lhe dará a oportunidade de fazer a diferença”  
(Claire Fagin, enfermeira e educadora norte-americana)

## RESUMO

A pesquisa intitulada “A educação bilingue e a formação de professores de língua adicional do IEMA integral bilíngue de São Luís - MA: desafios, saberes e conexões” foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional com o objetivo geral analisar o processo de formação dos professores bi/multilíngues, que atuam no contexto de uma escola pública bilingue de ensino fundamental, IEMA Integral de São Luís – Ma, para a elaboração de um Manual de Orientações Pedagógicas que contribua com a prática desses docentes à partir da Abordagem CLIL- Content and Language Integrated Learning. Como fundamentação teórica nos ancoramos nos trabalhos de Garcia (2009) e sua perspectiva heteroglóssica do bilinguismo; Grosjean (2017) e Baker (2006), na perspectiva comparativa dos tipos de bilinguismos; Tardif (2014) e os saberes docentes; Megale (2019, 2020, 2023) e El Kadri (2022,2023) na formação do professor que atua em contextos bilingues. Quanto aos procedimentos metodológicos, elegemos a pesquisa de intervenção pedagógica, com enfoque qualitativo; do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa tem caráter exploratório. Dessa forma, para geração de dados, optamos por questionários semiestruturados. Com os dados uma vez coletados, elegemos a temática que nos direcionou para o produto da pesquisa materializado em um Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL, o qual teve como objetivo aprofundar e complementar os estudos dos docentes sobre essa abordagem já adotada pela escola.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação Bilingue. Formação de Professores. Saberes. Língua adicional.

## ABSTRACT

The research entitled “Bilingual education and the teacher educations of additional language teachers from IEMA integral bilingue de São Luís - MA: challenges, knowledge and connections” was developed within the scope of a professional master's degree which had the general objective of understanding the educational process of teachers who work in the context of a bilingual public elementary school in São Luís - MA, to produce a Pedagogical Guidelines Manual to contribute to the practice of these bi/multilingual teachers based on the CLIL Approach - Content and Language Integrated Learning. To help us with the theoretical foundation on this way, it was necessary to seek theoretical support from Garcia (2009) and her heteroglossic perspective on bilingualism; Grosjean (2017) and Baker (2006), from a comparative perspective on types of bilingualism; Tardif (2014) and the teaching knowledge; Megale (2019, 2020, 2023) and El Kadri (2022,2023) in teacher education of teachers who work in bilingual contexts, among others. To achieve what we set out to do we chose pedagogical intervention research as a methodology, with a qualitative focus; from the point of view of the objectives, it was classified as exploratory research. Therefore, to generate data, we opted for semi structured questionnaires. With the data once collected, we chose the theme that directed us to the research product materialized in a Manual of Pedagogical Guidelines for bi/multilingual teachers about the CLIL Approach, which aimed to deepen and complement teachers' studies on this approach already adopted by the school.

**Keywords:** Bilingualism. Bilingual Education. Teacher Education. Teaching knowledge. Additional language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bilinguismo Substantivo .....	38
Figura 2: Bilinguismo Aditivo .....	39
Figura 3: Bilinguismo Recursivo .....	39
Figura 4: Bilinguismo Dinâmico .....	40
Figura 5: Instituto de Educação do Maranhão – Integral Bilíngue .....	99
Figura 6: Matriz curricular do IEMA .....	101
Figura 7: Capa do Produto Educacional .....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro sintetizado do impacto positivo do bilinguismo.....	30
Quadro 2: Diferenças entre educação bilíngue e ensino da língua estrangeira	45
Quadro 3: Modelos de Educação Bilíngue de Hornberger (1991) .....	47
Quadro 4: Formas fracas e Formas fortes de educação bilíngue para o bilinguismo e a biliteracia .....	47
Quadro 5: Princípios da educação bilíngue nas perspectivas monoglóssica e heteroglóssica .....	52
Quadro 6: Referenciais Teóricos e Tipos de Educação Bilíngue .....	53
Quadro 7: Modelo de escolas bilíngues segundo as DCN .....	64
Quadro 8: Requisitos para atuação de professores em escolas bilíngues e internacionais no Maranhão .....	73
Quadro 9: Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais segundo a resolução nº 84/20 CEE-MA .....	74
Quadro 10: Fios condutores que se relacionam com os saberes docentes .....	79
Quadro 11: Os saberes docentes para Tardif .....	82
Quadro 12: Conceito de formação por diversos autores .....	83
Quadro 13: Eixos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes segundo a BNCF .....	87
Quadro 14: Estrutura física do IEMA .....	99
Quadro 15: Distribuição do atendimento educação integral .....	100
Quadro 16: Questionário da gestão seção 1 .....	107
Quadro 17: Questão 4 do questionário da gestão .....	108
Quadro 18: Questão 5 do questionário da gestão .....	110
Quadro 19: Sessão 3 do questionário da gestão.....	111
Quadro 20: Questão 10 do questionário da gestão .....	112
Quadro 21: Questão 7 do questionário dos professores .....	118
Quadro 22: Questão 9 do questionário dos professores .....	120
Quadro 23: Complemento 1 da questão 9 do questionário dos professores ..	120
Quadro 24: Complemento 2 da questão 9 do questionário dos professores ..	121
Quadro 25: Complemento 3 da questão 9 do questionário dos professores ..	121
Quadro 26: Complemento 4 da questão 9 do questionário dos professores ..	121
Quadro 27: Justificativa da questão 10 do questionário dos professores .....	123

Quadro 28: Parte 1 da justificativa da questão 11 do questionário dos professores.....	125
Quadro 29: Parte 2 da justificativa da questão 11 do questionário dos professore.....	126
Quadro 30: Questão 12 do questionário dos professores.....	127
Quadro 31: Questão 13 do questionário dos professores .....	128
Quadro 32: Questão 14 do questionário dos professores.....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Questão 3 do questionário da gestão .....	108
Gráfico 2: Questão 6 do questionário da gestão .....	111
Gráfico 3: Questão 9 do questionário da gestão .....	112
Gráfico 4: Questão 1 do questionário dos professores .....	113
Gráfico 5: Questão 2 do questionário dos professores .....	114
Gráfico 6: Questão 3 do questionário dos professores .....	114
Gráfico 7: Questão 4 do questionário dos professores .....	115
Gráfico 8: Questão 5 do questionário dos professores .....	117
Gráfico 9: Questão 6 do questionário dos professores .....	117
Gráfico 10: Questão 8 do questionário dos professores .....	119
Gráfico 11: Questão 10 do questionário dos professores .....	123
Gráfico 12: Questão 11 do questionário dos professores .....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
Art	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCF	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dra.	Doutora
EAD	educação a distância
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EFAI	ensino fundamental nos anos iniciais
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPULI	Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa
EUA	Estados Unidos
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
FIC	Formação Inicial e Continuada
IB	International Baccalaureate
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituições de Educação Superior
IPOL	Instituto de Políticas Linguísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira

LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEET	Maranhão Excellence in English Teaching
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEASC	A New England Association of Schools and Colleges
OBEDF	Observatório da Educação de Fronteira
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEIF	Programa de Escolas Interculturais de Fronteira
PGLETRAS	Programa de Pós-Graduação em Letras
PNE	peças com necessidades especiais
PPEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação UEL
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profa.	Professora
SEDUC	Secretaria de Educação
Sinfra	Secretaria de Infraestrutura
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMA	Universidade Federal Do Maranhão
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIVIMA	Universidade Virtual do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>O FENÔMENO DO BILINGUISMO .....</b>	<b>29</b>
	2.1 Bilinguismo e sujeito bilíngue .....	29
	2.2 Educação Bilíngue: conceito, programas e desdobramentos .....	43
	2.3 A Educação Bilíngue no Brasil .....	54
	2.3.1 Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil .....	57
	2.3.2 Educação Bilingue de Línguas de Prestígio no Maranhão .....	67
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PANORAMA GERAL .....</b>	<b>76</b>
	3.1 Recortes da história docente como profissão, profissionalização e saberes docentes .....	76
	3.2. Formação e Saberes: a base da formação do professor Bilíngue .....	88
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO .....</b>	<b>97</b>
	4.1 Caracterização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão em seus aspectos histórico, geográfico, estrutural e funcional .....	97
	4.2 Percurso Teórico e Metodológico da Pesquisa .....	102
	4.3 Instrumentos de geração de dados.....	105
	4.4 Análises de dados .....	106
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: o lugar de fala dos participantes.....</b>	<b>107</b>
	5.1 O Produto da pesquisa: Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL - Content and Language Integrated Learning.....	130
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
	APÊNDICES .....	148
	APÊNDICE A: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA A GESTÃO.....	149
	APÊNDICE B: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	153
	APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL.....	159
	ANEXOS.....	189
	ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO.....	190

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade reconhece a importância do ensino de línguas desde a sua constituição. Com objetivo de aproximar e/ou de colonizar povos, a linguagem permeia espaços religiosos, de comércio e etc. No Brasil, com a chegada da Corte Real Portuguesa em 1808, várias adequações se fizeram necessárias, tanto no campo estrutural quanto no cultural, para sua acomodação em nosso país. Com a abertura dos portos para o comércio exterior e o fato de os países europeus concordarem que o estudo de línguas modernas (francês e inglês) era de grande valia e prestígio, a oficialização do ensino de ambas as línguas no Brasil, que se deu mediante a assinatura do Decreto de 22 de junho de 1809, que criava as cadeiras de inglês e francês (Vidotti; Dornelas, 2007).

Ao longo dos períodos históricos no Brasil (Império e República), o ensino da língua inglesa foi acontecendo de acordo com os interesses políticos e comerciais de cada momento. A linha do tempo do ensino de língua inglesa em nosso país passa por períodos de ascensão e decadência e sofre “mudanças” tanto de origem pedagógica quanto burocrática, oriundas de reformas educacionais e documentos tais como decretos e resoluções que determinavam carga horária, oferta de língua, exames e etc. (Leffa, 1999).

Os estudos de Oliveira (2014) apontam a geopolítica como fator de expansão da língua inglesa nos séculos XIX e XX. Segundo o autor, o imperialismo britânico do século XIX e o estadunidense do século XX foram determinantes para que a língua inglesa assumisse o *status* de língua franca no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial.

Após a Segunda Guerra Mundial, quando nos tornamos mais dependentes econômica e culturalmente dos Estados Unidos, a população urbana almejava falar inglês. O prestígio dessa língua estava tão exaltado em nosso país, que mesmo com a retirada da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LE) do ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, os estados passaram a optar por sua inserção nos currículos.

Paiva (2003, p. 01) confirma essa procura crescente e relata um fato que é culturalmente difundido no Brasil, “[...] desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende

língua estrangeira nas escolas regulares”.

Marcelino (2009) aponta em seus estudos que as famílias de classes privilegiadas de alunos da educação básica no Brasil sempre apresentaram como real a necessidade de se aprender um outro idioma. Este fato se comprova com a procura por complementação dos estudos da língua por meio de institutos de idiomas, pois as famílias almejavam a obtenção de certificados internacionais e, conseqüentemente, da fluência de seus filhos.

As mudanças sociais e econômicas contemporâneas interferiram diretamente no modo como a linguagem é enxergada por essa sociedade que é plural, informada e, principalmente, multicultural. A globalização diminuiu consideravelmente a distância entre “mundos” que outrora eram inatingíveis. A intensificação das migrações, o avanço tecnológico e a inclusão digital possibilitaram a comunicação mais efetiva entre a população, trazendo à tona a necessidade real de interação entre os pares/grupos de forma presencial ou virtual (Megale, 2019).

A globalização crescente confirma que a linguagem está intrinsecamente conectada à mobilidade dos sujeitos e às mais diversas esferas como confirma Blommaert (2010, *apud* Liberali, 2019, p. 31) ao dizer que “[...] os processos de globalização parecem se expandir, criando um mundo cada vez mais multilíngue”.

Todos esses fatores colocam a língua inglesa em posição de destaque. O inglês é visto, então, como um passaporte de comunicação e de posicionamento social, pois, um bom conhecimento do idioma pode trazer oportunidades de acesso à melhores vagas no mercado de trabalho, bem como nas relações sociais onde possibilita a facilidade na comunicação durante viagens de lazer, nos estudos e no ambiente de trabalho dos cidadãos globalizados.

Flory e Souza (2009) ressaltam que nesse contexto uma boa possibilidade de comunicação em outras línguas é uma competência que, sem dúvida, tem relevância em diversos níveis, como por exemplo no nível pessoal e profissional. A minha experiência pessoal com o estudo de línguas começou na infância pelo desejo do meu pai que almejava que os filhos falassem inglês fluentemente para que tivéssemos melhores oportunidades de trabalho no futuro.

Aos 09 anos iniciei formalmente o estudo da língua inglesa e aos 15 havia concluído todo o nível básico e intermediário do curso. Um pouco mais tarde, quando estava no ensino médio, tive a oportunidade de cursar uma parte dessa etapa escolar nos Estados Unidos por meio de um programa de intercâmbio. Morei na cidade de Prattville no estado do Alabama. Ressalto aqui, que durante todo esse tempo de estudos nunca me senti na obrigação de estudar línguas, e sim o fazia com muita satisfação. O intercâmbio, para mim, foi a oportunidade de viver uma experiência *in loco*.

A minha volta para o Brasil em 1997 trouxe na bagagem um desejo por conciliar trabalho e estudos, pois tinha visto isso acontecer muito naturalmente com os amigos que fiz nos Estados Unidos. Então, após a minha grande insistência, e contra a vontade da minha mãe comecei a dar aulas de inglês em uma escola primária que a minha tia tinha no bairro do Monte Castelo. Eu estudava no 3º ano do ensino médio pela manhã e dava aulas duas vezes por semana à tarde para crianças de 5 a 10 anos. Aqui, nesse momento, eu considero que a docência me escolheu ou eu a escolhi espontaneamente.

Diante da definição do meu curso no ensino superior, após o término do 3º ano do ensino médio, eu tentei, por 2 (dois) semestres, seguir o que o meu pai queria por mim: cursar Direito. Não obtive aprovação e confesso que não me esforcei para tal. Então, já estando completamente apaixonada pela docência, resolvi prestar vestibular para Letras Português/Inglês. A escolha do curso não foi bem aceita pela minha família, mas mesmo assim, comecei o Curso de Letras em 1999, e desde o primeiro período eu já trabalhava como professora de inglês, tanto em escolas quanto em institutos de idiomas.

Durante o tempo da minha formação inicial, tive a oportunidade de trabalhar nos três segmentos da educação básica em escolas regulares sempre atuando como professora de inglês e também em institutos de idiomas. No decorrer desse tempo, não tive dificuldades em trabalhar com questões linguísticas nas minhas aulas, pois o idioma para mim não era um empecilho no dia a dia. Porém me deparei com situações que exigiam de mim um preparo que não havia tido a oportunidade de ter dentro dessa formação inicial. Os meus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, aquisição de língua, metodologia de ensino de línguas, linguística aplicada, avaliação, dentre outros,

por exemplo, eram praticamente nulos.

Para minimizar essas questões, eu sempre procurava trocar experiências com as professoras regentes e fazer cursos de atualização. Ao iniciar um curso de especialização, em 2003, “conheci” os autores que deram início ao meu olhar acadêmico dentro da minha carreira. Fiz o curso de Magistério Superior e produzi um trabalho voltado para metodologia do ensino de línguas e a atuação do professor. A partir de então ampliei meu olhar para algo que ia além de ministrar aulas de língua inglesa e mergulhei na formação docente.

Ao final desse mesmo ano, iniciei meu trabalho como docente no ensino superior no curso de Letras em uma faculdade da rede privada em São Luís. Nesse momento, tive a oportunidade de trabalhar com um currículo mais atual do que o que eu havia me formado e com disciplinas diferentes das quais estudei. Foi no ensino superior que tive a oportunidade de trabalhar com disciplinas de formação docente dentro do curso de Letras. Considero que adicionei ao meu fazer diário novas possibilidades e oportunidades já que a partir daquele momento eu não trabalhava mais única e exclusivamente com aulas de línguas<sup>1</sup>.

Em 2007, tive a oportunidade de cursar disciplinas de verão do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB) e estudei sobre a formação docente intensamente. A partir dessa experiência de trabalhar com a formação inicial dos alunos do curso de Letras e a de estudar sobre o assunto, tive a certeza de que a formação docente para professores de línguas ocuparia um lugar de destaque dentro dos meus objetivos de pesquisa.

No tocante a educação bilíngue, eu costumo dizer que meus filhos “[...] revelaram-na” a mim. Quando eles ainda estavam no ensino fundamental nos anos iniciais (EFAI) começaram a surgir, ainda que timidamente aqui em São Luís, algumas propostas de ensino bilíngue nas escolas. Eu me interessei pelo assunto prontamente. Me engajei nesse mundo e comecei a frequentar feiras

---

<sup>1</sup> Aqui caracterizo aulas de línguas como as ministradas em escolas regulares de educação infantil, ensino fundamental e médio e até mesmo no ensino superior onde o foco é estudar a língua do ponto de vista estrutural, como por exemplo, vendo seus tempos verbais e suas conjugações, aprendendo sobre regras gramaticais, listas de palavras, sinônimos, antônimos e etc.

educacionais, a assistir palestras, ler artigos e a conhecer materiais didáticos de alguns programas bilingues.

Em 2018 tive a oportunidade de passar 1 (uma) semana na cidade de São Paulo visitando escolas bilingues e internacionais. Visitei 10 (dez) escolas e pude ver de perto um cenário completamente diferente do que já tinha visto aqui em São Luís. Conversei com coordenadores, conheci professores e tive acesso a materiais utilizados e desenvolvidos pelas escolas. Desde então, constatei que queria algo a mais do que somente conhecer a educação bilingue. Eu queria, na verdade, estudar mais a fundo.

Foi então, nesse contexto de descoberta da educação bilíngue, do trabalho como professora de inglês e de entusiasta da formação de professores, que surgiu o desejo de elaborar um projeto que tratasse dessa fusão e que pudesse contribuir com a comunidade escolar. Portanto, a oportunidade do mestrado profissional foi o ponto chave para que o projeto se concretizasse. A seguir teço considerações a respeito do meu olhar sobre docência, formação e professores de línguas.

A docência, segundo Cericato (2016, p. 280), “[...] nasce como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio - ideia presente desde os tempos da educação jesuítica”. Essa atribuição faz com que o *status* de profissão seja questionado e a carreira desvalorizada.

Na dinâmica em questão, fazemos uma ligação entre as representações históricas e os caminhos percorridos pelos professores até os dias atuais. Podemos afirmar, segundo Papi (2005) que a constituição da profissionalidade docente não é simples por todos os aspectos que a envolvem.

Dentro da construção da identidade profissional, temos a formação inicial como um elemento fundamental para o exercício docente. É a partir da formação inicial que se desmistifica a ideia de que não se necessita de formação específica e preparo profissional para exercer a docência, apresentando um estereótipo implicitamente de desqualificação (Cericato, 2016).

Somando-se mais reflexões ao contexto de formação, Altet (2001) coloca que o docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos

disciplinares). A isso, Marcelo (2009) acrescenta o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e de si mesmo.

Assim, as competências que fazem do docente um profissional são, segundo Altet (2001), de ordem cognitiva, afetiva e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos, e de ordem relacional, pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula.

Para Tardif e Lessard (2014) a problemática da profissionalização do ofício de professor tem dominado a pesquisa internacional sobre o ensino nos últimos vinte anos. Os saberes docentes são alvo dessas investigações desde a década de 80 e envolvem questões acerca de sua natureza e/ou sobre como são adquiridos, por exemplo. O autor nos questiona: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual a natureza desses saberes?

Para o autor, tratar de saberes é discorrer sobre diversos aspectos constituintes do “ser professor”, pois eles estão ligados a contextos cognitivos, técnicos, de habilidades, científicos, discursivos e conectados à prática e identidade docente.

Para essa discussão, trazemos o cenário do crescente número, que continua em expansão, de escolas que oferecem ensino na modalidade bilíngue, principalmente, as que têm o inglês e o português como língua de instrução (nosso objeto de estudo) e indagações sobre que saberes são fundamentais para os docentes que atuam nesse contexto escolar.

Há alguns anos a demanda por professores para esse contexto era menor, pois a área ainda era pouco explorada (Faria; Sabota, 2019). Contudo, com o crescimento das escolas bilíngues no Brasil e com a expectativa de que essa fatia de mercado cresça ainda mais, a procura por profissionais para atuar nesse contexto aumentou e, de acordo com o mercado, pode se ampliar com o passar dos anos.

A formação de professores de LE tem sido vastamente discutida por pesquisadores da área no Brasil, tais como: Celani (2008), Leffa (1999), Paiva

(2003), entre outros.

O primeiro Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), em 1979, e a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990 marcam historicamente o surgimento de foros específicos de discussão da profissão docente, suas dimensões e contextos (Celani, 2008).

Esse professor, que hoje atua em um contexto bilíngue, de acordo com Moura (2010), é o mesmo que geralmente tem a sua formação inicial nos cursos de Pedagogia ou Letras e que vinha desenvolvendo a sua atividade docente ao longo dos anos como professor de língua estrangeira. Esse é exatamente o xis da questão. O trabalho docente na educação bilíngue tem objetivos e traços diferentes do desenvolvido em institutos de idiomas e/ou em escolas regulares com aulas de língua inglesa como componente curricular (Megale, 2019).

A complexidade do próprio contexto bilíngue já apresenta por si só um desafio para os professores, pois alguns ainda não se encontram preparados para essa realidade, para lidar com o fato de que em um efetivo ambiente bilíngue o ensino se dá em e com línguas como veículo de acesso aos conteúdos. Segundo Moura (2010, p. 2) “(...) a atuação na educação bilíngue envolve não apenas garantir o acesso dos alunos a conhecimentos e habilidades nas áreas de conteúdo, mas também o compromisso de ampliar seu repertório linguístico”. Percebemos, então, que é um processo que envolve mais que só uma habilidade e/ou conhecimento.

Moura (2010) ainda nos chama atenção para o fato de que esses professores foram educados por meio do, e para, o monolinguismo e não contaram, em sua maioria, com formação específica para tal contexto, com fundamentação teórica específica da área e com boas práticas que lhes permitissem refletir sobre a sua atuação profissional de modo crítico.

Um outro aspecto que não se pode deixar de citar, é o fato de que não há políticas aprovadas para educação bilíngue no Brasil. O Parecer CNE/CEB nº 2/2020 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ainda aguarda a homologação do Ministério da Educação (MEC). Esse fato tem uma relação direta com a formação de professores e com todas as outras dimensões que

envolvem a temática.

Consequentemente, com essa lacuna, as escolas vão desenvolvendo o seu fazer diário seguindo os critérios e referências determinadas por elas mesmas, de acordo com o que vivenciam no dia a dia. Essa formação fica à critério das próprias escolas que empregam os professores e não à cargo das universidades (Faria; Sabota, 2019).

Fazendo uma reflexão acerca da formação inicial, da ausência de legislação sobre propostas de formação e sobre todas as expectativas geradas em torno do fazer docente em escolas bilíngues, podemos levantar questionamentos necessários para a nossa discussão, a saber:

- Quais pressupostos teóricos subsidiam o conceito de bilinguismo e sujeito bilíngue na perspectiva histórica da educação bilíngue brasileira e maranhense?
- Que concepções relacionadas à docência se constituem como fundamentais para atuação do professor nas escolas bilíngues?
- Como a construção de um Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL – Content and Language Integrated Learning<sup>2</sup>, produzido a partir da análise de dados da pesquisa de campo realizada com os professores de língua adicional do IEMA, facilitará o ensino da língua inglesa nas escolas bilíngues?

A partir das considerações anteriores, chegamos a nossa indagação central: Como se dá o processo de formação dos professores que atuam no contexto de uma escola pública bilíngue de ensino fundamental em São Luís – Maranhão (MA)?

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender o processo de formação dos professores que atuam no contexto de uma escola pública bilíngue de ensino fundamental em São Luís - MA, com vistas a elaboração de um Manual de Orientações Pedagógicas que contribua com o fazer pedagógico dos

---

<sup>2</sup> Content and Language Integrated Learning, quem tem como acrônimo em inglês CLIL é traduzido em português como Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo. A Abordagem CLIL, como optaremos por nomear ao longo deste trabalho, é uma abordagem amplamente utilizada em contextos bilíngues que tem como base fundamental a integração de língua e conteúdo possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades plurilíngues.

professores bi/multilíngues com base na Abordagem CLIL.

E como objetivos específicos:

- Descrever o conceito de bilinguismo e sujeito bilíngue em uma perspectiva histórica da educação bilíngue brasileira e maranhense;
- Identificar as concepções de docência na educação bilíngue, fundamentais para a atuação do professor nessas escolas;
- Elaborar um Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL, a partir da análise de dados da pesquisa de campo realizada com os professores de língua adicional do Instituto Estadual de educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Integral Bilíngue de São Luís- MA.

Para sustentar as nossas discussões teóricas e subsidiar nossas análises, utilizaremos como principais autores: Garcia (2009) e sua perspectiva heteroglóssica do bilinguismo; Grosjean (2017) e Baker (2006), na perspectiva comparativa dos tipos de bilinguismos; Tardif e Lessard (2014) e os saberes docentes; Megale (2019, 2020) Megale e El Kadri (2023); El Kadri, Saviolli e Moura (2022) na formação do professor que atua em contextos bilingues, dentre outros.

A estrutura do presente texto está organizada da seguinte forma:

Na seção da Introdução, apresentamos uma concisa fundamentação sobre o tema da pesquisa, o interesse da investigação, os objetivos e os questionamentos, para os quais buscamos respostas.

Na segunda seção, intitulada “O fenômeno do bilinguismo, traçamos uma perspectiva histórica do conceito de bilinguismo e do sujeito bilíngue, desde as concepções monoglóssicas às heteroglóssicas, as quais nos vinculamos. Na primeira subseção, Bilinguismo e sujeito bilíngue, abordamos os conceitos de bilinguismo e de sujeito bilíngue trazendo algumas especificações e particularidades sobre cada um destes conceitos, estabelecendo suas devidas diferenciações. Na segunda subseção, Educação bilíngue: conceito, programas e desdobramentos, trouxemos reflexões sobre a educação bilíngue, relacionadas e fundamentadas por alguns autores, descrevemos alguns programas de educação bilíngue e traçamos comparativos, por meio de quadros, sobre os desdobramentos dessa educação. Na terceira subseção, A educação

bilíngue no Brasil, reconhecemos as modalidades de educação bilíngue que temos no Brasil, discorremos sobre o conceito de línguas de prestígio e tecemos considerações a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, aprovadas no Brasil em 2020. Continuamos essas discussões sobre a educação bilíngue de línguas de prestígio no Maranhão e fazemos um estudo sobre a Resolução nº 84/2020 CEE-MA.

Na terceira seção Formação do professor: um panorama geral, apresentamos a trajetória da profissão docente e seus aspectos relevantes quanto a educação contemporânea. Na subseção Recortes da história docente como profissão, profissionalização e saberes docentes, aprofundamos os conceitos de profissionalismo e profissionalização e observamos o desenrolar da carreira docente ao longo da história. Na segunda subseção Formação e saberes: a base do professor na educação bilíngue, discorremos sobre os aspectos relacionados a formação continuada do professor bilíngue discutindo o contexto em que está inserido e as possibilidades, ou não, de atualização.

Na quarta seção, Percurso Metodológico: definindo procedimentos, apresentamos 3 (três) subseções que descrevem todos os passos metodológicos desenvolvidos na pesquisa. Na subseção Caracterização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão em seus aspectos histórico, geográfico, estrutural e funcional, contamos um pouco da história da nossa escola-campo. Na segunda subseção Percurso Teórico e Metodológico da Pesquisa, descrevemos todas as etapas do processo, definimos o tipo de pesquisa e delimitamos os sujeitos. Na terceira subseção Instrumentos de geração de dados especificamos os instrumentos de coleta de dados e explicamos como foi feita a análise deles.

Na quinta seção Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa: o lugar de fala dos participantes, apresentamos a tabulação e análise dos dados provenientes dos questionários. Na subseção O produto da pesquisa, apresentamos o produto educacional, um Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL, entregue no formato de e-book. Este Manual configurou-se em uma formação pedagógica que servirá de apoio aos professores bi/multilíngues.

Na sexta e última seção considerações finais, fizemos uma

retrospectiva das seções desenvolvidas, apontamos nossas considerações, retomando as questões iniciais e os objetivos alcançados.

Almejamos que este estudo não apenas contribua para o avanço do conhecimento sobre a formação para professores bi/multilíngues, mas também que possa servir como direção para futuros estudos. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam auxiliar no aprimoramento das práticas educativas nas escolas bilíngues.

## 2 O FENÔMENO DO BILINGUISTO

O bilinguismo é um fenômeno complexo e multifacetado que tem despertado interesse em diversas áreas do conhecimento, incluindo linguística, psicologia, neurociência e educação. A capacidade de falar mais de uma língua é uma realidade comum em muitas partes do mundo, seja por necessidade, escolha ou circunstância. Este fenômeno não se restringe apenas à aquisição de duas línguas desde a infância, mas também pode surgir em contextos de imigração, globalização e educação bilíngue. Nesta seção, exploraremos as diferentes dimensões do bilinguismo, suas implicações sociais, cognitivas e educacionais.

### 2.1 Bilinguismo e sujeito bilíngue

Os termos bilinguismo e sujeito bilíngue já trazem, por si só, especulações e tentativas constantes de definições. Questionamentos como: o que é ser bilíngue? Ou, quem são os sujeitos considerados bilíngues? E até mesmo considerações sobre modelos ideais e “verdadeiros” de bilinguismo permeiam a comunidade acadêmica e escolar e estão em constante evidência. Estudiosos concordam que há uma complexidade em definir o fenômeno do bilinguismo, tais quais: Marcelino (2009, 2017); Megale (2005, 2019); Grosjean (1994); Flory e Souza (2009); Santana e Weissheimer (2019).

Há um consenso popular de que o sujeito bilíngue é aquele capaz de falar duas línguas (Megale, 2012). O modelo aqui concebido é de um nativo ideal com proficiência elevada e conhecimento no idioma. Tal conceito não condiz com a visão atualizada de sujeito bilíngue, que postula que esse indivíduo não é a soma de dois monolíngues, mas sim um sujeito constituído na imbricação de suas duas línguas (Garcia, 2009).

Flory e Souza (2009, p. 28) ressaltam que quando refletimos mais profundamente sobre o termo bilinguismo nos deparamos com:

[...] uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores.

Muitos mitos são difundidos e propagados em relação ao bilinguismo e suas considerações. Santana e Weissheimer (2019, p. 87) pontuam alguns desses mitos, a exemplo de que,

[...] os bilíngues são raros e têm perfeito conhecimento de suas línguas; bilíngues reais adquiriram suas duas ou mais línguas durante a infância e que não teriam sotaque algum em nenhuma de suas línguas; bilíngues são tradutores natos; todos os bilíngues seriam também biculturais; bilíngues teriam dupla ou, pelo menos, personalidades divididas; o bilinguismo atrasaria a aquisição da linguagem em crianças e teria efeitos negativos em seu desenvolvimento.

Esses mitos, como se pode concluir, são alicerçados no senso comum e nada tem de científico que os valide. As pesquisas neurolinguísticas, pelo contrário, legitimam o impacto positivo do bilinguismo nos aprendizes como vemos em um quadro sintetizado baseado em El Kadri (2022):

Quadro 1: Quadro sintetizado do impacto positivo do bilinguismo

Autor/ ano	Resultados
Bialystok (2007, 2008)	Sujeitos bilíngues apresentam ganhos nas funções executivas, tais como: atenção, inibição, monitoramento e alternância de tarefas.  Têm resultados cognitivos positivos.  Recebem efeito significativo sobre o desenvolvimento comportamental, neuropsicológico e aspectos estruturais do desempenho cognitivo dos indivíduos, pois, conexões neurais podem ser modificadas.
Emmorey et al (2008)	Sujeitos bilíngues têm melhor desempenho em tarefas de atenção, monitoramento e troca de tarefas.
Kovacs; Mehler (2009)	Há uma melhora cognitiva entre crianças pré-escolares expostas precocemente ao bilinguismo.
Nobre & Hodges (2010)	Sujeitos bilíngues possuem desempenho superior nas tarefas que exigem maior demanda de suas funções cognitivas.  Sujeitos bilíngues apresentam mais precocemente maior consciência metalinguística.

Fonte: Adaptado de El Kadri (2022)

O fenômeno do bilinguismo, ao contrário do que é idealizado por grande parte da população, não é raro. Grosjean (2017, p. 163) afirma que essas

mesmas pessoas acreditam que,

[...] o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado apenas em países tais como o Canadá, a Suíça e a Bélgica e que os bilíngues apresentam um mesmo grau de fluência na fala e na escrita em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio

O autor, ao contrário, enfatiza que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as faixas etárias e em todas as classes sociais. Na verdade, estima-se que metade da população mundial é bilíngue (Grosjean, 2017).

Com o propósito de dar início a uma discussão, apresentaremos alguns conceitos e definições clássicas de bilinguismo numa perspectiva cronológica.

A definição de sujeito bilíngue, na década de 30, por Bloomfield (1935) pode ser considerada como o ponto de partida para outros conceitos subsequentes. Para ele, o sujeito bilíngue é aquele que teria um controle nativo de duas línguas. Isso significa que o falante seria fluente e proficiente tanto na língua adicional quanto na língua de nascimento. Megale (2019) aponta que esse conceito é o mais difundido perante a população em geral e critica o fato de o parâmetro de definição ser a visão idealizada de falantes nativos. E se levantarmos a seguinte questão: o que vem a ser a proficiência de um nativo? A que tipo de controle linguístico de nativos os sujeitos bilíngues estão sendo comparados?

Marcelino (2009), inclusive, ressalta que, nos contextos que ministra cursos sobre bilinguismo, ao questionar os professores de inglês se estes são bilíngues, a resposta é não. O autor, então, acredita que este fato se dá pela associação ou crença de que o bilinguismo esteja ligado a definições tais como a de Bloomfield (1935). O autor ainda acrescenta que, no contexto brasileiro, a maior parte dos bilíngues e monolíngues acreditam que “ser bilíngue” está associado a crescer falando duas línguas, ou ser falante nativo de duas línguas.

Mais tarde, Haugen (1953) simplifica o conceito afirmando que sujeito bilíngue é aquele capaz de produzir sentenças completas significativas em outra língua. Butler e Hakuta (2004, *apud* Flory; Souza, 2009, p. 29) apontam que uma vantagem das definições mais amplas é o fato de elas abarcarem o processo de

desenvolvimento inerente ao bilinguismo, sem fixá-lo em um momento específico, como o da proficiência máxima nas duas línguas, por exemplo.

Macnamara (1967) adota uma visão menos ousada sobre sujeitos bilíngues. A sua definição se baseia nas quatro habilidades, sendo estas: *writing*, *reading*, *listening* e *speaking*. Para ele, qualquer sujeito que, mesmo em grau mínimo, domine uma dessas habilidades, é considerado bilíngue. Isso quer dizer que se o falante lê com facilidade, por exemplo, mas tem dificuldade em compreender o que é dito e, conseqüentemente, a fala é comprometida, ainda assim, pelo fato de conseguir ler textos, ele pode ser considerado um sujeito bilíngue. Marcelino (2009, p. 5) afirma que nessa perspectiva levantada por Macnamara, "(...) praticamente qualquer pessoa detentora de algum conhecimento na língua estrangeira é bilíngue."

Megale (2019, p. 16) faz uma observação muito importante quando analisa os conceitos de autores que consideram somente uma dimensão do bilinguismo: "(...) o nível de proficiência nas duas línguas em questão", o que reduz o fenômeno do bilinguismo à competência linguística.

O fato desses conceitos de sujeito bilíngue apostarem em uma só dimensão do bilinguismo, nos chama a atenção para uma questão pertinente trazida por Liberali (2019) quando diz que as práticas de linguagem devem ser desencapsuladas. Entendemos por desencapsular o ato de repensar ações e práticas educativas, a fim de perceber os processos de transformação da sociedade e assumir novas posições.

Portanto, pensar somente em uma dimensão do bilinguismo seria reduzir possibilidades de ampliação do repertório dos alunos e podar o potencial desses sujeitos.

Mais tarde, Lambert (1975) volta o seu olhar ao critério de manutenção da língua de nascimento. O autor então, classifica os sujeitos como bilíngues aditivos ou subtrativos. O bilinguismo aditivo, segundo o autor, consiste na manutenção da língua de nascimento mesmo ao "adicionar" uma nova língua ao cotidiano do falante preservando, assim, a sua proficiência e identidade cultural. O bilinguismo aditivo traz uma perspectiva positiva ao fenômeno. Butler e Hakuta (2004, *apud* Flory; Souza, 2009, p. 32) salientam que "(...) para ser um bilíngue aditivo, as duas línguas aprendidas pelo bilíngue devem ser valorizadas na

sociedade em que ele reside”. Já no bilinguismo subtrativo, a língua adicional é adquirida às custas da primeira. A língua e a cultura de nascimento são erradicadas como um “rolo compressor”.

Já para Berdmore (1986) os sujeitos apresentam “graus de bilinguismo”, podendo estes serem maiores ou menores. Este grau teria relação com a idade de exposição à língua. A classificação proposta pelo autor seria a de bilíngues nativos (ou de nascença) ou bilíngues tardios. Os bilíngues de nascença, ainda, podem ser classificados como bilíngues simultâneos, quando ambas as línguas são adquiridas simultaneamente desde o nascimento; ou como bilíngues sequenciais, quando a segunda língua é adquirida após a primeira já ter sido pelo menos parcialmente adquirida. Ambas as línguas, nesse sentido, seriam adquiridas ainda na primeira infância. Os bilíngues tardios, em comparação àqueles, são considerados os falantes que adquiriram a língua após a primeira infância, especialmente na adolescência ou na vida adulta (Santana; Weissheimer, 2019).

Grosjean (1989) defende a ideia de que os bilíngues adquirem suas línguas em diferentes momentos da vida e raramente são fluentes em todas elas. O autor critica a visão de bilinguismo que aposta no controle de duas ou mais línguas semelhantes à dos nativos e afirma que essa é uma visão não realista. Para ele, bilíngues são aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) diariamente.

O autor se opõe fortemente à visão monolíngue do bilinguismo e defende uma visão holística do fenômeno postulando que os bilíngues devem manter uma atitude positiva em relação ao seu bilinguismo e não se sentirem inferiores pela ausência de domínio completo nas duas línguas, como podemos verificar em um trecho de uma entrevista publicada em seu próprio site:

Ao defender minha abordagem holística, estou constantemente pensando em bilíngues que menosprezam seu bilinguismo porque não dominam seus idiomas no mesmo nível. Isso os deixa inseguros e preocupados com sua condição de comunicadores humanos. Isso me entristece, pois todos os bilíngues deveriam ter sentimentos positivos sobre seu bilinguismo (Grosjean, 2000, tradução nossa).

O autor também aponta situações que impulsionam o bilinguismo, a exemplo: migrações de diversos tipos (econômica, educacional, política,

religiosa, etc.), nacionalismo e federalismo, educação e cultura, comércio, casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes, entre outros, e afirma que esses fatores geram necessidades linguísticas distintas para as pessoas que estão em contato com duas ou mais línguas, levando-as a desenvolver competências nessas línguas, na medida em que suas necessidades se apresentam, como podemos confirmar em mais um trecho de sua entrevista:

O bilíngue é um falante-ouvinte único que deve ser estudado como tal e nem sempre em comparação com o monolíngue. O bilíngue usa duas línguas - separadas ou juntas - para propósitos diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes. (Veja o Princípio da Complementariedade abaixo). Como as necessidades e os usos das duas línguas geralmente são bastante diferentes, o bilíngue raramente é igual ou completamente fluente em seus idiomas (Grosjean, 2000, tradução nossa).

O Princípio da Complementariedade, citado por Grosjean na entrevista referenciada, tem a ver com o fato de que os diferentes aspectos da vida do bilíngue exigem o emprego de línguas diferentes. De acordo com o autor, este princípio dá conta da função que cada uma das línguas do bilíngue desempenha em sua vida. Além da função, o Princípio da Complementariedade também se refere aos domínios de uso de uma língua, que se caracterizam pelas possibilidades de uso existentes na comunidade na qual o indivíduo está inserido (Finger, 2016).

Grosjean (1989) defende ainda que os bilíngues adquirem e usam suas línguas com diferentes propósitos, em diferentes situações de vida e com diferentes pessoas. Isso acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas. O nível de fluência atingida em uma língua (mais precisamente em uma habilidade linguística) dependerá da necessidade de uso daquela língua e será específica ao domínio em que a utiliza, como em casa, no trabalho, na escola ou em outros ambientes.

Posteriormente, Valdés e Figueroa (1994) propõem uma classificação de sujeitos bilíngues em dimensões de acordo com a idade (simultâneos/sequenciais/tardios); capacidade (incipiente/receptiva/produziva); equilíbrio de duas línguas; desenvolvimento (ascendente – segunda língua está

se desenvolvendo/recessivo – uma língua está diminuindo); contextos em que cada língua é adquirida e utilizada (por exemplo: casa, escola); bilinguismo eletivo e bilinguismo circunstancial.

Esta sexta dimensão proposta pelos autores são o bilinguismo eletivo e o circunstancial. Por bilinguismo eletivo entendemos a escolha dos indivíduos pelo estudo da língua, por exemplo em uma sala de aula. O bilinguismo eletivo “adiciona” uma segunda língua sem a perda da primeira. Já os bilíngues circunstanciais são os sujeitos que aprendem uma segunda língua por questões de sobrevivência, pois a sua língua de nascimento não atende às demandas educacionais, políticas, sociais e de empregabilidade da sociedade que estão inseridos atualmente, como os imigrantes, por exemplo. Tratar sobre bilíngues circunstanciais nos remete a questão de sobrevivência, enquanto os eletivos, sobre escolha.

Para Hamers e Blanc (2000) o fenômeno do bilinguismo é mais complexo e multidimensional envolvendo uma variedade de aspectos que devem ser investigados. Desta forma, os autores propõem 6 (seis) dimensões de bilinguismo e 15 (quinze) tipos de sujeitos bilíngues. Essas dimensões e tipos foram sintetizados por Megale (2019, p. 17) a saber:

1. A *competência relativa* foca na competência linguística do bilíngue. A partir dessa dimensão, obtêm-se o *bilíngue balanceado*, que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas, e o *bilíngue dominante*, aquele que possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua de nascimento; 2. A partir da *organização cognitiva* obtêm-se o *bilíngue composto*, que é o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o *bilíngue coordenado*, que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes; 3. A partir da *idade de aquisição das línguas* obtêm-se o *bilíngue infantil simultâneo ou consecutivo, adolescente ou adulto*. O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo e consecutivo. No simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. No consecutivo, a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento; 4. De acordo com a *presença ou não de falantes da língua adicional* no ambiente social obtêm-se o *bilinguismo endógeno*, que está imerso em uma comunidade na qual as duas línguas são utilizadas, e o *exógeno*, que está inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada como meio de interação; 5. A partir do status atribuído às línguas na

comunidade, temos o *bilinguismo aditivo ou subtrativo*. No *bilinguismo aditivo*, as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua de nascimento. No entanto, no *bilinguismo subtrativo*, a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo; 6. De acordo com a *identidade cultural* obtêm-se o *bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural*. Como *bicultural*, entende-se o indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No *monocultural*, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O *acultural* é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. Finalmente, o *descultural* se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

As dimensões apresentadas por Hamers e Blanc (2000) nos mostram o caráter amplo do *bilinguismo*, porém, apesar de ampliado, esse conceito, segundo Wei (2000), trabalha com a concepção de *bilinguismo estático*, pois aloca os sujeitos bilíngues em categorias pré-fixadas. O autor coloca que o problema dessas classificações é que não levam em conta que o sujeito tem demandas comunicativas diferentes em contextos diferentes (escola, família, igreja, vizinhança, entre outros). O conhecimento é distinto. Wei (2000) também afirma que essas classificações podem remeter a noção de *bilíngue perfeito* lá do início, e que, mais uma vez, o padrão seria o falante nativo.

Na obra "*The Bilingualism Reader*", Wei (2000) apresenta uma lista de "tipos de *bilinguismo*", a partir da qual se pode notar diferentes critérios e classifica o fenômeno do *bilinguismo* em três dimensões importantes, sendo elas: Sociolinguísticas (referentes a estudos sobre a escolha das línguas, diglossia e *bilinguismo*, interação social e *code switching*); Linguísticas (referentes a estudos sobre a gramática do *code switching* e à aquisição da linguagem por crianças bilíngues); Psicolinguísticas (referentes a estudos sobre o cérebro bilíngue e ao processamento de discurso pelo bilíngue).

O autor ainda apresenta uma classificação de 40 tipos de bilíngues, sendo que a definição de *bilíngue equilibrado* é a mais utilizada por diversos autores.

Apesar de Wei (2000) advogar pela multidimensionalidade do

bilinguismo, o fato de classificar os sujeitos, traz à tona novamente o conceito de bilíngues perfeitos, defendido por Bloomfield (1935). Dessa forma, mesmo que o autor tenha ampliado as representações do bilinguismo, a baliza continua sendo o falante nativo.

Essa visão de bilíngue equilibrado é contraposta por outros estudiosos, por entenderem que ela se fundamenta em uma visão estruturalista da língua. Nessa visão, de acordo com Garcia e Wei (2014) teríamos um falante modelo inserido em uma comunidade coesa e com domínio linguístico absoluto. Fishman (1971) justifica que raramente alguém será igualmente competente em todas as situações, e que a maioria dos bilíngues usará seus dois idiomas para propósitos diferentes e com pessoas diferentes. Neste caso, uma pessoa pode usar um idioma no trabalho; outra língua em casa e outra na comunidade local.

Para Baker (2001), o bilinguismo equilibrado é também um conceito problemático por outras razões. O autor levanta questões sobre a categorização dos indivíduos e indaga quem deve ser considerado proficiente, qualificado, fluente ou competente. Para ele, o risco está em usar monolíngues como ponto de referência.

Por conseguinte, Grosjean (1985, 1994), reitera que existem duas visões antagônicas de bilíngues individuais, sendo elas: a visão fracionária de bilíngues, que avalia o bilíngue como dois monolíngues em uma pessoa e a holística, que argumenta que o bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos, e sim um indivíduo com um perfil linguístico único.

No início do século XXI, o ideal de igual competência em duas línguas foi colocado em xeque e Maher (2007) postulou que o bilíngue de verdade, não aquele idealizado, não vai exibir comportamentos idênticos em uma determinada língua ou em outra, porque a necessidade real de uso de seu repertório vai se adequar à situação de fala do momento. Pode ser, inclusive que ele se saia melhor em apenas uma língua em determinadas situações comunicacionais.

Garcia (2009), por sua vez, quebra todos os paradigmas e expande as convencionais perspectivas de bilinguismo, reclassificando-as pela ótica da *monoglossia* e *heteroglossia*. Para a autora, a crença monoglóssica assume que as práticas linguísticas legítimas são apenas aquelas promulgadas por monolíngues. O monolingüismo é tido como norma (Flores; Beardsmore, 2015)

e parte de práticas fragmentadas e compartimentalizadas no ambiente escolar. A autora complementa que as práticas dos sujeitos, na perspectiva monoglóssica, são sempre tidas como deficitárias e/ou desvalorizadas.

Nesse panorama monoglóssico, Garcia (2009) reafirma que tradicionalmente há duas formas de bilinguismo amplamente estudadas, que são o *bilinguismo subtrativo* e o *aditivo*. O subtrativo consiste na sobreposição de uma língua à outra (dominante), conforme a Figura 1:

Figura 1: Bilinguismo Subtrativo

$$L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$$

Fonte: Garcia (2009, p. 51)

Segundo Saviolli (2022, p. 34), “geralmente este fenômeno é vivenciado por minorias linguísticas em que suas línguas e culturas não são aceitas [..]”.

No bilinguismo aditivo, apesar de termos alguns benefícios, tais como o “ganho” de uma língua adicional, o modelo permanece preso às normas monolíngues. O bilinguismo aditivo foi proposto por Lambert (1975) e mantém o viés da compartimentalização. O sujeito “adiciona” uma nova língua simplesmente como um duplo monolíngue conforme representado na Figura 2:

Figura 2: Bilinguismo Aditivo

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Fonte: Garcia (2009, p. 52)

A visão heteroglóssica, por sua vez, segundo Liberali e Megale (2016, p. 98, tradução nossa) “leva em conta os desafios da comunicação no mundo globalizado e superdiverso, reconhece a diversidade das práticas linguísticas e apoia a interação linguística das crianças com diferentes práticas de translinguagem”.

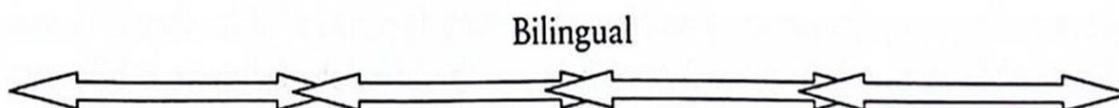
Nesse prisma, segundo Garcia (2009), bilinguismo não é sobre  $1+1=2$ , e sim sobre um misto e plural de aspectos ou “porções” de uso linguístico, conforme necessário, sendo estes socialmente significativos.

Como descrito por Garcia e Wei (2014), a formulação da heteroglossia de Bakhtin no início do século XX refutou a concepção estruturalista da linguagem de Saussure e a mentalista de Chomsky (1965), os quais removeram a linguagem do contexto de uso. Para Bakhtin (1997), a linguagem ocupa um *status* social porque deriva do posicionamento ideológico e das concepções dos falantes, jamais assumindo uma posição neutra. A linguagem, para o autor, está essencialmente ligada ao contexto em que existe.

Então, nesse contexto descrito de heteroglossia e concepção de linguagem, Garcia (2009) reforça que a complexidade linguística do século XXI não responde mais a modelos monoglóssicos. Os sujeitos não estão mais concentrados em aprender uma língua por si só, pois o avanço tecnológico e o contexto de globalização levam a práticas multimodais de comunicação. Nessa ótica, então, a autora propõe dois modelos de bilinguismo, os quais nomeou de: *bilinguismo recursivo* e *bilinguismo dinâmico*.

O primeiro se refere ao resgate linguístico da língua materna de comunidades minoritárias que tiveram sua língua originária suprimida ou até mesmo extinta. Vale ressaltar que esse resgate se dá em uma perspectiva recursiva como em um *continuum*. As práticas linguísticas são reconstituídas para novas funções, como representado na Figura 3:

Figura 3: Bilinguismo recursivo

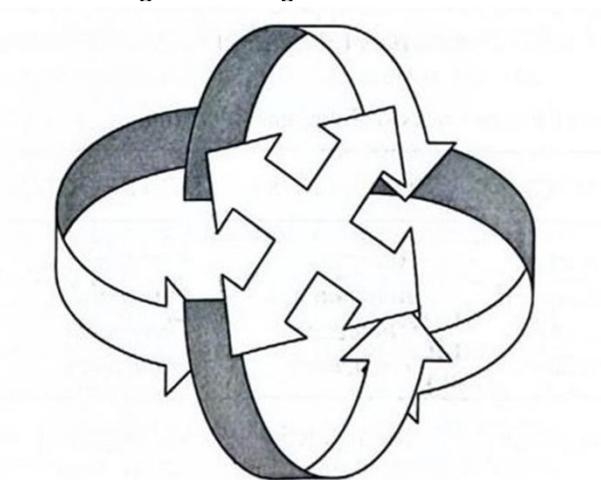


Fonte: Garcia (2009, p. 53)

O bilinguismo dinâmico, por sua vez, se apoia na ideia de que a interação linguística ocorre em “diferentes planos, incluindo multimodalidades, e outras inter-relações linguísticas” (García, 2009, p. 118). Associada à proposta de práticas sociolinguísticas mais integrativas de Heller (2007), o bilinguismo dinâmico se afasta de definições mentalistas de proficiência e do conceito de interdependência linguística de Cummins (1979). Garcia (2009) defende a ideia da existência de um único sistema linguístico integrado.

Em contraponto à visão monoglóssica de sistemas linguísticos separados, Garcia e Wei (2014, p. 13, tradução nossa) afirmam que “o bilinguismo dinâmico sugere que as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas; elas não emergem de forma linear ou funcionam separadamente, uma vez que existe apenas um sistema linguístico”, conforme representado na Figura 4:

Figura 4: Bilinguismo Dinâmico



Fonte: Garcia (2009, p. 119)

A descrição da imagem representativa do bilinguismo dinâmico proposto por Garcia (2009, p. 119, tradução nossa) diz que “(...) o entrelaçamento das setas, algumas lineares, outras elípticas, algumas sombreadas para indicar uma língua, outras em branco para indicar as outras línguas, não indica direcionalidade, mas multiplicidade simultânea de discursos multilíngues”.

Com o propósito de ampliarmos as discussões acerca da concepção

de linguagem, *linguaging*<sup>3</sup>, translinguagem e repertório linguístico, faremos algumas considerações. É importante ressaltar que nos aprofundamos nessas questões por entender que elas estão intimamente ligadas ao bilinguismo dinâmico, que para nós representa a complexidade das práticas bilíngues do século XXI.

Garcia e Wei (2014, p. 6) reconhecem que há um consenso popular de que língua é o que “(...) nós falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos em nosso cotidiano”. Partindo do conceito de língua por Saussure (1999) como sistema de signos e organização gramatical vinculada à faculdade da linguagem, passando por Chomsky (1965) com a sua Teoria da Gramática Universal que postula a natalidade de uma gramática em todos os sujeitos, chegamos em Bakhtin (2011) que afirma que a língua deve ser entendida “(...) como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)”, e “(...) não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas” (Bakhtin, 1992, p. 123 *apud* Filho e Torga, 2011).

Para Garcia e Wei (2014), a mudança no entendimento da função social da linguagem estava ocorrendo para chegarmos à criação do termo ‘*linguaging*’, que é precursor do termo “*translinguaging*”. Maturana e Varela (1988) definem “*linguaging*” como o processo simultâneo de transformação contínua de nós mesmos e de nossas práticas linguísticas, à medida que interagimos e fazemos significado no mundo. Para Becker (1995), o termo “*linguaging*” retrata com mais fidelidade o nosso processo linguístico contínuo através das interações que vivemos com as nossas experiências. Para ele, esse processo molda as nossas vivências, as reestrutura e as armazena em um processo cíclico de comunicação.

Muitos sociolinguistas se ocuparam do termo “*linguaging*” Canagarajah (2007); Jorgensen e Juffermans (2011); Juffermans (2011); Makoni e Pennycook (2007); Shohamy (2006), por acreditarem que o alvo seria as práticas linguísticas dos usuários da língua.

A língua então passa a ser vista como um componente integral de interação. Para Blommaert (2010, *apud* Liberali, 2019, p. 10, tradução nossa) “as

---

<sup>3</sup> Optamos por manter o termo em inglês, pois a tradução não corresponde com o sentido real da palavra, em nossa concepção.

línguas são recursos móveis ou práticas dentro de contextos sociais, culturais, políticos e históricos”. Psicolinguistas pós-estruturalistas também se referiram ao termo “*linguaging*” como “um processo de usar a linguagem para adquirir conhecimento, fazer sentido, articular o pensamento e comunicar sobre o uso da linguagem” (Wei, 2011b, p. 1224, tradução nossa).

Como já citado anteriormente, o termo “*linguaging*” foi precursor do termo “*translanguage*” que em português é translinguagem. O termo translinguagem vem do galês *trawsieithu* e foi cunhado por Cen Williams (1994, 1996). A definição do termo, para Baker (2011, p. 288, tradução nossa), que foi o primeiro a traduzir do galês, é “processo de fazer significado, moldando experiências, ganhando compreensão e conhecimento através do uso de duas línguas”.

Para Garcia (2009) a translinguagem assume que os bilíngues têm um repertório linguístico do qual selecionam características estrategicamente eficazes para se comunicar. Desta forma, o ponto de partida para a translinguagem não é a língua dos monolíngues, e sim as práticas linguísticas dos bilíngues. Wei (2011a), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que a translinguagem abraça a criatividade, e que espaços translíngues quebram paradigmas artificiais permitindo a integração linguística social.

Partindo, então, do olhar do bilinguismo dinâmico e da concepção de translinguagem como baliza de práticas linguísticas bilíngues autênticas, muitos estudiosos têm defendido a noção de repertório linguístico em desfavor da classificação costumeira de primeira e segunda língua (Megale, 2019).

No contexto atual que nos encontramos, de grande mobilidade dos sujeitos, fruto da globalização, não cabe mais vincularmos os componentes linguísticos a esta ou aquela língua, e sim a partir da concepção de repertório linguístico, como definido por Busch (2012, 2015):

O repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e desejo, e ao qual os falantes recorrem em situações específicas (2012, p.19, tradução nossa).

Eu entendo o repertório não como algo que o indivíduo possui, mas como algo formado e implantado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. É precisamente por isso que atribuo um significado crucial ao conceito de experiência vivida de linguagem (2015, p.7, tradução

nossa).

Acreditamos, então, que o repertório não se refere a competências linguísticas separadas, mas sim à proficiência construída com o desenvolvimento de habilidades linguísticas de função social, segundo Megale e Camargo (2015).

Na perspectiva heteroglóssica, Garcia (2009) defende que é necessário ampliar conceitos em que se analisam o movimento entre uma língua e outra, como *code-switching*. É preciso considerar uma visão interna de sujeitos bilíngues que constroem seu repertório linguístico a partir de suas experiências, independente se essas possuem características linguísticas provenientes de determinado grupo ou língua nomeada, a fim de classificá-las.

Nesse sentido, alguns estudiosos defendem que a dicotomia entre L1 e L2<sup>4</sup> não cabe mais no cenário e nas práticas linguísticas do século XXI, pois as experiências identitárias, as culturas e as línguas não são impermeáveis umas às outras. Gumperz (1964, p. 137 *apud* Silva; Silva, 2022, p. 51) apresenta o repertório linguístico como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações significativas”. Busch (2015) sugere que esse conceito deve ser expandido e incluir duas outras dimensões que são: as ideologias linguísticas e experiências vividas na língua.

Em relação às ideologias, a autora postula que elas estão associadas ao poder restritivo ou de exclusão das categorizações linguísticas e no que concerne à experiência vivida da língua, o foco na dimensão biográfica do repertório permite reconstruir como ele se desenvolve e modifica ao longo da vida.

Na próxima seção trataremos das questões referentes à educação bilíngue.

## 2.2 Educação Bilíngue: conceito, programas e desdobramentos

Semelhante à complexidade de definição referente à bilinguismo e sujeito bilíngue, a educação bilíngue, por sua vez, também se desdobra com conceitos imprecisos e que geram confusão no seu entendimento. Segundo

---

<sup>4</sup> O uso das representações L1 e L2 para língua materna e língua adicional respectivamente, é comumente utilizado entre estudiosos da área da linguagem e estando presente em textos acadêmicos.

Baker (2001) uma das ilusões e muitos mitos que envolvem a educação bilíngue é que ela é um fenômeno do século XX. Para o autor, dois fatores vão de encontro a esse mito, sendo eles: a falta de reconhecimento de que ela existiu de uma forma ou outra por 5000 anos ou mais (Mackey, 1978), e o fato de que ao analisarmos os processos históricos de imigração de diversos países encontraremos traços da educação bilíngue que perpassam por distintos períodos com objetivos políticos, sociais e culturais ao longo do tempo.

Os contextos de educação bilíngue são complexos e podem variar em alguns aspectos tais como: os sujeitos envolvidos, a comunidade em questão, o prestígio ou não das línguas em pauta, e também a existência ou não de regulamentação para o seu funcionamento (Megale, 2019).

Dentre os muitos conceitos que definem educação bilíngue, temos o que nos remete ao pensamento de um cenário com o uso de duas línguas na educação. Porém, conforme apontado por Cazden e Snow (1990), a educação bilíngue é um simples rótulo para um fenômeno complexo. Por conta da falta de conhecimento da maioria da população sobre educação bilíngue, ela é comumente confundida com programas/aulas tradicionais de línguas estrangeiras.

Em linhas gerais, esses programas tradicionais ensinam a língua como uma disciplina, enquanto que programas de educação bilíngue usam a língua como meio de instrução para ensinar conteúdos. Porém, vale aqui ressaltar que embora a abordagem dos programas seja distinta, o desenvolvimento de algum tipo de bilinguismo é atingido em ambas as propostas. Garcia (2009) destaca que mesmo com o avanço dos dois modelos de programas e a sua readequação às necessidades dos estudantes da atualidade, o que continua a separá-los é o objetivo amplo da educação bilíngue, que é o de:

[...] usar de duas línguas para *educar de forma geral, significativa e equitativa, e para a tolerância e valorização da diversidade*, enquanto que o objetivo mais restrito do ensino de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira é aprender uma língua adicional (Garcia, 2009, p. 6, tradução nossa).

O quadro abaixo, proposto por Garcia (2009, p. 7) traz diferenças

primordiais sobre os dois modelos:

Quadro 2: Diferenças entre educação bilíngue e ensino da língua estrangeira

	Educação Bilíngue	Ensino de Língua Estrangeira ou Segunda Língua
Objetivo Geral	Educar de maneira significativa e promover algum tipo de bilinguismo	Promover competência em língua adicional
Objetivo Acadêmico	Educar de forma bilíngue e ser capaz de se adaptar a todas as culturas	Aprender uma língua adicional e se familiarizar com uma cultura adicional
Uso da língua	As línguas são usadas como meio de instrução	Língua adicional ensinada como disciplina
Uso instrucional da língua	Usa formas de duas ou mais línguas	Usa principalmente a língua-alvo
Ênfase pedagógica	Integração de língua e conteúdo	Explícita instrução linguística

Fonte: Adaptado de Garcia (2009, p. 7, tradução nossa)

Ao sintetizar essas diferenças, Garcia (2009) reitera que a educação bilíngue, por conta de seu amplo aspecto, não foca somente na aquisição de línguas adicionais, mas também colabora para que os cidadãos se tornem globalizados e responsáveis por se adaptarem às culturas, e irem além das fronteiras que o ensino tradicional oferece. Ela ressalta ainda, que a educação bilíngue promove significado para os milhares de crianças cujo a língua de nascimento é distinta da língua dominante da escola e da sociedade (imigrantes, refugiados, indígenas).

De uma maneira bem elementar podemos dizer que educação bilíngue se refere à educação em mais de uma língua, muitas vezes abrangendo mais de duas (Baker, 2001).

Ampliando um pouco mais o conceito, Mwaniki, Arias e Wiley (2017 *apud* Garcia; Lin, 2017 p. 2) definem educação bilíngue como:

[...] qualquer tentativa de empregar estrategicamente duas ou mais línguas no ensino, seja para fins de acomodação linguística para estudantes que não falam a língua de instrução ou para promover a aprendizagem de mais de um idioma para alcançar

resultados individuais, comunitários, sociais ou objetivos políticos

Tratando esse conceito de forma mais abrangente, Garcia (2009, p. 6, tradução nossa) define educação bilíngue como:

Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma forma de proporcionar uma educação significativa e equitativa, bem como uma educação que cria tolerância para com outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazê-lo, os programas de educação bilíngue proporcionam uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem múltiplas compreensões sobre línguas e culturas e promovem a apreciação pela diversidade humana.

Como podemos perceber, a educação bilíngue é um termo guarda-chuva (*umbrella term*) que inicialmente foi detalhado por Mackey (1970) considerando 90 (noventa) padrões diferentes de escolaridade bilíngue, concebendo: as línguas de nascimento; as línguas do currículo; as línguas da comunidade na qual a escola está localizada e o status internacional e regional das línguas.

Ferguson (*et al* 1977, *apud* Baker, 2006 p. 23) propõe dez exemplos de diversos objetivos da educação bilíngue, os quais são:

1. Absorver indivíduos ou grupos na corrente principal da sociedade; socializar pessoas para a plena participação na comunidade;
2. Unificar uma sociedade multilíngue; trazer unidade a um estado multiétnico, multitribal ou multinacional com diversidade linguística;
3. Permitir que as pessoas se comuniquem com o mundo exterior;
4. Proporcionar competências linguísticas que sejam comercializáveis, ajudando no emprego e no *status*;
5. Preservar a identidade étnica e religiosa;
6. Reconciliar e mediar diferentes aspectos linguísticos e políticos entre comunidades;
7. Difundir o uso de uma língua colonial, socializando toda uma população a uma existência colonial;
8. Fortalecer os grupos de elite e preservar a sua posição na sociedade;
9. Dar status igual na lei às línguas de status desigual na vida cotidiana;
10. Aprofundar a compreensão da língua e da cultura.

Baker (2006) afirma que essa lista mostra que a educação bilíngue não tem única e exclusivamente a ver com o uso balanceado de duas línguas em uma sala de aula. A educação bilíngue vai além de uma escolha de instrução em uma ou outra língua, e trata de questões de inclusão, de história, de política

e de ideais.

Com um enfoque voltado para os objetivos da educação bilíngue, Fishman (1976) propôs modelos de educação bilíngue que foram seguidos por Hornberger (1991) levando em consideração aspectos como língua, cultura e sociedade, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Modelos de Educação Bilíngue de Hornberger (1991)

	Modelo Transicional	Modelo de Manutenção	Modelo de Enriquecimento
Objetivo Linguístico	Mudança de língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento linguístico
Objetivo Cultural	Assimilação cultural	Identidade cultural fortalecida	Pluralismo Cultural
Objetivo Social	Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia Social

Fonte: Adaptado de Garcia (2009, p.113, tradução nossa)

Hornberger (1991) vai além, e ainda especifica características estruturais e contextuais desses modelos. Ele mostra que os modelos vão de manutenção e preservação da L1 para os transicionais, que há a mudança gradativa da L1 para a L2 e o de enriquecimento, que busca valorizar ambas as línguas e culturas.

Apoiado em uma divisão a partir dos objetivos linguísticos de diversos modelos de educação bilíngue, Baker (2006) propõe uma divisão em duas grandes categorias as quais nomeia de “Formas Fracas de Educação para o Bilinguismo” e “Formas Fortes de Educação para o Bilinguismo e Biliteracia”, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4: Formas fracas e Formas fortes de educação bilíngue para o bilinguismo e a biliteracia

<b>Formas fracas de Educação para o Bilinguismo</b>				
<b>Tipo de Programa</b>	<b>Tipo de criança</b>	<b>Língua da sala de aula</b>	<b>Objetivo social e educacional</b>	<b>Resultado Linguístico</b>
SUBMERSÃO (Imersão Estruturada)	Minoria Linguística	Língua Majoritária	Assimilação	Monolingüismo

SUBMERSÃO com Aulas de Retirada / Inglês protegido)	Minoria Linguística	Língua Majoritária com aulas separadas de L2	Assimilação	Monolingüismo
SEGREGACIONISTA	Minoria Linguística	Língua Majoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
TRANSICIONAL	Minoria Linguística	Movê da língua minoritária para a majoritária	Assimilação	Monolingüismo Relativo
PRINCIPAL com Língua estrangeira	Majoria Linguística	Língua Majoritária com aulas de L2 e LE	Enriquecimento Limitado	Bilingüismo Limitado
SEPARATISTA	Minoria Linguística	Língua Minoritária (sem escolha)	Separação/ Autonomia	Bilingüismo Limitado
<b>Formas fortes de Educação para o Bilingüismo e a Biliteracia</b>				
<b>Tipo de Programa</b>	<b>Tipo de criança</b>	<b>Língua da sala de aula</b>	<b>Objetivo social e educacional</b>	<b>Resultado Linguístico</b>
IMERSÃO	Majoria Linguística	Bilingue com ênfase inicial na L2	Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia
MANUTENÇÃO/ HERANÇA LINGUAGEM	Minoria Linguística	Bilingue com ênfase na L1	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia
DUAS VIAS/DUPLA LINGUAGEM	Minoria e Majoria Linguística	Minoritária e Majoritária	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia
CONVENCIONAL BILÍNGUE	Majoria Linguística	Duas línguas majoritárias	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia

Fonte: Baker, 2006, p. 194, tradução nossa

Desta maneira, o autor nos apresenta duas categorias com diversos tipos de programa que se assemelham por características. A primeira delas, nomeada de Formas Fracas de Educação para o Bilingüismo, é composta, em sua maioria, por crianças de minoria linguística que tem como resultado o monolingüismo, pois, o objetivo é o de assimilação com o uso da língua majoritária, fazendo com que a língua minoritária seja gradativamente

excluída/retirada do contexto educacional (Programas de Submersão e Submersão com Aulas de Retirada). Ainda falando da primeira categoria, temos o Programa Segregacionista, que, como o próprio nome descreve, o objetivo é de separação, pois as crianças são impedidas do acesso à educação na língua majoritária.

Baker (2006) classifica o modelo Transicional como mais comedido em relação ao uso da língua minoritária dos aprendizes e seu desdobramento no processo. Os alunos são autorizados a usar a sua língua nas aulas e essa transição ocorre de uma maneira leve até chegar ao ponto deles se tornarem proficientes o suficiente na língua majoritária.

Esse é um tipo de programa muito comum nos Estados Unidos (EUA) e há sempre um professor bilíngue que fale a língua das crianças e que faça essa transição ser mais agradável. O objetivo continua sendo o de assimilação e o resultado é um monolinguismo relativo, pois as crianças ainda mantêm o contato com a sua língua de nascimento. Garcia (2009) chama a atenção para um fato dentro das escolas com esse programa nos EUA. Os cargos de mais prestígio dentro das escolas, tais como Diretores e Assistentes de Direção são ocupados por americanos monolíngues, enquanto os cozinheiros, zeladores, merendeiras e porteiros, por exemplo, são falantes da língua minoritária.

Os Programas Convencionais de Ensino de Língua Estrangeira, são descritos por Baker (2006) como os que raramente formam bilíngues funcionais. É comum vermos que mesmo após anos de investimento com aulas semanais de língua estrangeira, os alunos não são fluentes o suficiente. Uma forma muito limitada de fluência em uma língua estrangeira tende a ser o resultado típico para a massa da maioria linguística (LeBlanc, 1992).

O último tipo de programa, que é o Separatista, tem como objetivo o monolinguismo e o monoculturalismo da língua minoritária, com o objetivo de preservação. Schermerhorn (1970) descreve esse movimento como forma de tentar proteger uma língua minoritária de ser dominada pela maioria linguística, seja por razões políticas, religiosas ou culturais.

Dentro da categoria de Formas Fortes de Educação para o Bilinguismo e Biliteracia, temos realmente como resultado o bilinguismo e o bilinguismo em busca da pluralidade e do enriquecimento linguístico. O

Programa de Imersão é derivado de experiências educacionais canadenses que foi iniciado em St. Lambert, Montreal, em 1965 (Lambert; Tucker, 1972) e (Rebuffot, 1993). Em suma, o objetivo é que as crianças se tornem bilíngues e biculturais. Baker (2006) descreve a educação imersiva como um termo guarda-chuva (*umbrella term*) que se difere e classifica nos aspectos da idade (imersão precoce, imersão intermediária e imersão tardia) e da quantidade de tempo de imersão (imersão total; imersão parcial).

O Programa de Manutenção / Língua de Herança, tem, segundo Baker (2006), como essência, a educação de crianças de minorias linguísticas através da sua língua minoritária e majoritária. A educação bilíngue em dois idiomas (ou bidirecionais) nos Estados Unidos normalmente ocorre quando números aproximadamente iguais de alunos de minorias linguísticas e de língua majoritária estão juntos na mesma sala de aula, e ambas as línguas são usadas como meio de instrução.

E o último programa descrito por Baker (2006) é o de educação bilíngue em línguas majoritárias, que compreende o uso conjunto de duas (ou mais) línguas majoritárias em uma escola. Os objetivos destas escolas incluem geralmente o bilinguismo ou o multilinguismo, a biliteracia e o pluralismo cultural.

Apesar de listar modelos de educação bilíngue, Baker (2006, p. 193, tradução nossa) declara que uma das limitações intrínsecas de tipologias é que nem todos os exemplos da vida real caberão facilmente na classificação e lista algumas dessas limitações:

1. Os modelos sugerem sistemas estáticos, enquanto as escolas e salas de aula bilíngues se desenvolvem e evoluem constantemente;
2. Existem amplas e numerosas variações dentro de um modelo;
3. Modelos abordam “insumos” e “produtos” do sistema educacional, mas raramente abordam o processo em sala de aula;
4. Os modelos não explicam o sucesso ou o fracasso ou a relativa eficácia da educação bilíngue.

Garcia (2006) concorda com Baker (2006, p.114) quando diz que modelos são “construções artificiais divorciadas da realidade do dia a dia e do uso da língua na escola”. A autora salienta também que não existe uma representação precisa dos contextos e o mesmo modelo pode variar dependendo de diversos fatores. Os modelos trabalham com a generalidade.

Ela, então, chama a atenção para a advertência feita por Mackey (1978, p. 6) quando disse do perigo de “exportar um modelo escolar de educação bilíngue como uma fórmula mágica de uma educação de sucesso”.

Para Garcia (2009) umas das mais conhecidas e mais elaboradas classificações de tipos de educação bilíngue é a proposta por Mackey (1970), que levou em consideração 4 (quatro) fatores que se interligam:

1. A relação entre as línguas de casa e da escola; 2. A organização curricular das línguas: o meio de educação, o padrão de desenvolvimento, a distribuição das línguas no currículo, a transição de uma língua para outra; 3. O caráter linguístico da comunidade e do país; 4. A função, o *status*, as diferenças, tanto regionais quanto internacionais das várias línguas (Garcia, 2009, p. 115).

Reforçando a concepção da fragilidade de se estipular modelos, Wright e Baker (2017) chamam atenção para a questão da eficácia desses modelos e programas, e a dificuldade de avaliá-los. O critério mais utilizado para essas avaliações continua sendo a performance linguística dos alunos com algumas áreas do currículo adicionadas. Garcia (2009) complementa a linha de pensamento salientando que mesmo que os modelos não retratem fielmente a realidade das escolas, eles são necessários para os educadores, pois funcionam como um norte.

Nos últimos anos do século XX, a ideia de diglossia e o padrão do monolingüismo como norma de operacionalização da educação bilíngue foram perdendo força. García (2009) e Flores e Beardsmore (2015) concordam que os modelos remetem à perspectiva monoglóssica de 1 (um) sujeito = 2 (dois) monolíngues cujo as línguas são dois distintos sistemas. Nessa perspectiva de linguagem, os programas de educação bilíngue que temos como produto são:

1. O subtrativo, que tem como objetivo eliminar a língua de nascimento dos alunos em detrimento da língua dominante; 2. O aditivo, que parte do princípio da adição de uma língua pelo aluno, na perspectiva de  $L1 + L2 = L1 + L2$ , que forma então sujeitos bilíngues balanceados, tendo o falante nativo como parâmetro (Megale, 2019, p. 17).

Garcia (2009) propõe uma classificação de educação bilíngue a partir da concepção de língua na visão heteroglóssica, que “sustenta que as línguas

não são entidades separáveis e contáveis associadas aos Estados-nação” (Megale; El Kadri, 2023, p. 39). No quadro abaixo, a autora sintetiza 4 (quatro) programas de educação bilíngue que são fruto das concepções de língua nas visões monoglóssica e heteroglóssica, e que são baseadas em 6 (seis) características: Ideologia linguística; Objetivo Linguístico; Ecologia Linguística; Orientação para o Bilinguismo; Ecologia Cultural; Tipo de criança.

Quadro 5: Princípios da educação bilíngue nas perspectivas monoglóssica e heteroglóssica

	IDEOLOGIA MONOGLÓSSICA		IDEOLOGIA HETEROGLÓSSICA	
	Educação Bilíngue Subtrativa  Referencial Teórico	Educação Bilíngue Aditiva  Referencial Teórico	Educação Bilíngue Recursiva  Referencial Teórico	Educação Bilíngue Dinâmica  Referencial Teórico
Ideologia linguística	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
Objetivo Linguístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Ecologia Linguística	Mudança de língua	Adição de língua; manutenção de língua para minorias	Revitalização linguística	Plurilingüismo
Orientação para o Bilingüismo	Bilingüismo como um problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como um direito	Bilingüismo como um recurso
Ecologia Cultural	Monocultural	Monocultural a bicultural	Multiplicidade bicultural	Transcultural
Tipo de criança	Exclusivamente minoritária	Exclusivamente majoritária (manutenção e prestígio); Exclusivamente minoritária (manutenção)	Predominância de grupos não-dominantes	Todas

Fonte: Adaptado de Garcia (2009, p. 120, tradução nossa)

A perspectiva heteroglóssica apresentada por Garcia (2009) nos traz a educação bilíngue vista como um recurso diante da complexidade da globalização e da interrelação entre países. É um recurso para o entendimento global que é dinâmico e que impulsiona os cidadãos a experimentarem novas

possibilidades. Celic e Seltzer (2013) e Lewis (*et al.* 2012, apud Wright; Baker 2017, p. 73) reiteram que a perspectiva heteroglóssica abre espaço para o engajamento com “práticas translíngues que maximizam o crescimento e os ganhos para os alunos individualmente, bem como, trazem resultados positivos para as escolas numa era de responsabilização”. Wright e Baker (2017, p. 73) acrescentam que:

[...] parecemos, portanto, testemunhar uma mudança histórica de *modelos* eficazes para *práticas* eficazes, embora esta última seja construída sobre a primeira, e o espaço pode ser feito dentro de modelos de programas existentes para perspectivas multilíngues/ heteroglóssicas e práticas de translinguagem eficazes.

Dessa forma, após sintetizar os quatro programas de educação bilíngue nas visões monoglóssica e heteroglóssica com base nas seis características anteriormente citadas, Garcia (2009) classifica os tipos de educação bilíngue, que são baseados nas lentes monoglóssicas e heteroglóssicas no Quadro 6:

Quadro 6: Referenciais Teóricos e Tipos de Educação Bilíngue

	Educação Bilíngue Subtrativa	Educação Bilíngue Aditiva	Educação Bilíngue Recursiva	Educação Bilíngue Dinâmica
Ideologia linguística	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
Objetivo Linguístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Tipos	Transicional	Manutenção; Prestígio; Imersão	Revitalização por imersão; Desenvolvimento	Poli direcional ou via dupla; CLIL <sup>5</sup> Múltiplo multilingüismo

Fonte: Traduzido de Garcia (2009, p. 123)

<sup>5</sup> *Content and Language Integrated Learning*

A autora reforça a ideia de que todos os programas descritos são teóricos, e que, na prática, as escolas se adaptam às suas realidades e da comunidade em que estão situadas.

Este trabalho coaduna com a perspectiva heteroglóssica da educação bilíngue apresentada por Garcia (2009), pois acreditamos que a promoção da integração de diferentes experiências linguísticas e culturais, as práticas translíngues para expansão do repertório linguístico dos alunos, e a transculturalidade estimulada na perspectiva heteroglóssica, estão alinhadas às necessidades educacionais dos estudantes do século XXI, que vivenciam práticas multimodais e híbridas de comunicação.

E para conhecermos um pouco mais da nossa realidade, na próxima seção, trataremos do contexto brasileiro.

### 2.3 A Educação Bilíngue no Brasil

Existe um imaginário que o Brasil é um país monolíngue e uniforme culturalmente. Cavalcanti (1999) salienta que esse mito se sustenta devido ao “alheamento”, a “indiferença” às minorias linguísticas no Brasil, compostas por comunidades de surdos, de imigrantes e pelos povos indígenas.

Além disso, segundo Oliveira (2009), produziu-se um “conhecimento” de que no Brasil se fala o português e um “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são também faladas. De acordo com Maher (2013) hoje são faladas, em nosso país, mais de 222 línguas. Vale ressaltar que esse número não se refere a línguas estrangeiras, e sim a línguas de nascimento de cidadãos brasileiros usadas no dia a dia em várias comunidades.

Ao longo da história, e para tratar a grande diversidade linguística brasileira no momento da chegada da Coroa Portuguesa em nosso território, os jesuítas desenvolveram um projeto de política linguística que elegeu uma língua (de base indígena) de comunicação interétnica (entre negros, índios e portugueses) chamada *nheengatu*, para viabilizar o projeto de colonização. A partir de então, deu-se início ao processo de extinção de várias línguas indígenas, pois os falantes eram pressionados a usar o *nheengatu* em toda e qualquer comunicação oficial (Freire, 2008).

Em 1758, a partir de políticas linguísticas instituídas pelo Marquês de

Pombal, o português se tornou a língua oficial do Brasil. Segundo Maher (2013), esse fato deu continuidade ao silenciamento das línguas faladas pelos povos indígenas que aqui habitavam. Durante o período do Estado Novo (1937-1945) ocorreu a “nacionalização do ensino”. As comunidades de imigrantes, instaladas principalmente no Sul e Sudeste do país, sofreram uma forte repressão linguística e o governo ocupou escolas e fechou gráficas que publicavam materiais nas línguas dessas comunidades (alemão, italiano e japonês).

Deste modo, com o apagamento de línguas, a substituição de línguas minoritárias e a repressão linguística de comunidades de imigrantes, o mito do monolinguismo no Brasil é instaurado e a condição de Estado-Nação que traz a uniformidade como primícia ganha o seu lugar. A aversão à diversidade linguística é fortemente percebida nesse período da história.

Segundo Megale (2019), devido ao alto crescimento de escolas bilíngues no Brasil e a sua exploração pelos meios de comunicação, é muito comum a ideia de que a escola bilíngue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês. A autora complementa o seu pensamento trazendo à tona o fato de que essa modalidade de educação bilíngue seja usualmente considerada, pela sociedade brasileira, como a “Educação Bilíngue do Brasil”.

Diferente disso, podemos afirmar que a educação bilíngue presente em nosso país se divide em dois grupos: educação bilíngue de grupos minoritários e educação bilíngue de grupo dominante (Megale, 2019). Os membros dos grupos minoritários geralmente são de comunidades socialmente desprovidas tal qual os indígenas. As propostas de educação bilíngue para grupos minoritários se apresentam da seguinte forma: 1) Educação Bilíngue Indígena; 2) Educação Bilíngue para Surdos; 3) Educação Bilíngue em Contextos de Imigração; 4) Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira (Megale; El Kadri, 2023).

Por grupo dominante entendemos uma parcela da população com perfil econômico privilegiado, que pode custear o pagamento de mensalidades escolares (com valores elevados) em escolas bilíngues e/ou internacionais, que trabalham em paralelo à língua de nascimento, com línguas hegemônicas como francês, alemão e muito frequentemente o inglês. Essa modalidade de oferta educativa foi chamada, por muito tempo, de educação bilíngue de elite.

Inicialmente, na literatura as escolas eram denominadas de escolas bilingues de elite pelas características relacionadas ao seu público inicial. O termo elite, segundo Meija (2002) nos remete a situações de escolha pelo bilinguismo, por exemplo, decorrentes justamente das condições financeiras de uma pequena parte da sociedade. Saviolli (2022) destaca que o termo ainda é bastante usado para representar escolas da rede privada que adotam programas de línguas de prestígio.

Moura (2010), por sua vez, adota o termo “escolas bilingues de prestígio” para representar o mesmo modelo. Adotaremos, neste trabalho, o termo “Escolas Bilingues de Línguas de Prestígio” para nomear escolas que trabalham com educação bilingue português/inglês, por entender que ambas são línguas de valor social. “Essas línguas são eurocêntricas e serviram, quase em sua totalidade, para a dominação de colônias.” (Megale; El Kadri, 2023, p. 38).

Com a promulgação da Constituição da República Brasileira em 1988, essa ideologia de monolinguismo é parcialmente deixada de lado com o reconhecimento do direito dos povos indígenas às suas línguas, culturas e processos de educação próprios (Morello, 2012). A Educação Bilíngue Indígena também é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) (Megale; El Kadri, 2023). Reconhecemos que essa “abertura de portas” deu início a uma legitimação da diversidade linguística no país, contribuindo assim, para a cooficialização de algumas línguas minoritárias, bem como as propostas de educação bilíngues ligadas a elas através de processos de políticas linguísticas municipais.

Mais tarde, em 2002, a Educação Bilíngue para Surdos é assegurada pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Nessa modalidade educativa, os alunos podem optar pela instrução, em sala de aula, usando a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e a Língua Portuguesa seria ensinada como uma segunda língua (Silva; Favorito, 2009).

Conforme descrito por Megale e El Kadri (2023, p. 38), a educação bilíngue em contextos de imigração “responde às especificidades que caracterizam cada contexto e se vinculam às diversas línguas de imigração que compõem o cenário nacional”. Segundo as autoras, essas escolas além de

utilizar o português como única língua de instrução no ambiente escolar, inserem também a língua de nascimento de seu grupo para escolarização. Vale ressaltar que essa modalidade não possui legislação própria.

Por meio de uma iniciativa mútua entre Brasil e Argentina, foi criado o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), em 2005, que mais tarde se tornou o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O programa conta com a assessoria do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL). Em adição, um conjunto de iniciativas mais recentes, promovidas pelo projeto Observatório da Educação de Fronteira (OBEDF) estão sendo desenvolvidas para promover projetos educativos bilíngues nas redes públicas de ensino localizadas no lado brasileiro de cidades-gêmeas em regiões fronteiriças do país: Brasil/ Argentina; Brasil/Uruguai; Brasil/Bolívia; Brasil/Paraguai; Brasil/Guiana Inglesa; Brasil/Guiana Francesa (Morello; Martins, 2014).

Em se tratando de educação bilingue de línguas de prestígio, que é o foco deste trabalho, Megale (2019) aponta que as propostas educativas para esse público são: as Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras. Essas escolas bilíngues trabalham com línguas de prestígio como o inglês, o alemão ou o francês, como língua de instrução em paralelo ao português. Ainda segundo a autora, o público majoritário dessas escolas é o de classe privilegiada.

Na próxima seção detalhamos o cenário da Educação Bilingue de línguas de prestígio no Brasil.

### 2.3.1 Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil

No momento atual, vivemos em nosso país, igualmente o que tem sido experimentado em todo o mundo. Os efeitos da globalização têm gerado ambientes mais comunicativos que proporcionam trocas entre pessoas de diferentes origens provocando a expansão do multilinguismo. Além disso, no Brasil, o trânsito de estrangeiros aumentou tanto na condição de imigrantes quanto de refugiados ou de trabalhadores de multinacionais transplantados. Todas essas movimentações colocam em evidência a importância da língua inglesa, hoje considerada, por muitos, a língua de comunicação mundial por

excelência (Rajagopalan, 2009).

Segundo Moura (2020, p. 26) as mudanças nos meios de produção e na economia, geraram, conseqüentemente novas formas de se comunicar. À vista disso, a consolidação de meios de comunicação multimodais, tendo o inglês como predominante, aconteceu. Sendo assim, “o isolacionismo de um país passou a ser cada vez menos desejável e cada vez menos possível”.

Como consequência de todas essas mudanças causadas pelo aumento da mobilidade interna e externa no Brasil, no final do século XX e início do século XXI, a valorização da sociedade brasileira para a aprendizagem de línguas cresceu. Os Institutos de idiomas experimentaram um elevado crescimento em relação à procura, e paralelo a isso, as escolas bilíngues foram estabelecidas.

No panorama de Educação Bilingue de Línguas de Prestígio no Brasil, Megale (2019) nos indica que, para esta modalidade, temos duas propostas educativas: as Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras.

Inicialmente, como descrito pela autora, as Escolas Internacionais foram criadas por imigrantes e expatriados pensando em seus próprios filhos. Moura (2020) salienta que as comunidades de imigrantes estabelecidas em nosso país tinham como foco manter a língua de herança de seus filhos e possibilitar uma inserção na sociedade. As primeiras escolas internacionais no Brasil são originadas por comunidades japonesas, italianas, alemãs, espanholas, suíças, coreanas, entre outras (Hilsdorf, 1977; Rodrigues, 2005; Cantuária, 2004; Kreutz, 1994).

Porém, com o passar do tempo, essas escolas passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras. De acordo com o site Infoescola, em uma pesquisa publicada em 03/11/2017, temos 28 (vinte e oito) Escolas Internacionais no Brasil distribuídas em 10 (dez) estados, sendo no estado de São Paulo o maior número (Figueiredo, 2017). Hoje, provavelmente o número já não é o mesmo.

Em relação às Escolas Bilíngues Brasileiras é consensual entre pesquisadores da área, o fato de que essa é uma fatia de mercado em constante crescimento Moura (2010, 2020); Liberali; Megale (2016), Megale (2019, 2020); Marcelino (2009); Flory e Souza (2009); Megale; El Kadri (2023).

Marcelino (2009) traça um histórico sobre o surgimento de escolas bilíngues de línguas de prestígio no Brasil. O autor nos coloca que, no passado, os pais escolhiam as escolas para os filhos com base em sua proposta de ensino e o estudo de um idioma era delegado aos cursos livres que trabalhavam a fluência dos alunos e os levavam à obtenção de certificados internacionais. Mais tarde, as escolas regulares, na tentativa de oferecer um ensino de língua inglesa de melhor qualidade, terceirizaram o ensino do idioma recorrendo aos institutos para tal função. O autor classifica ainda esse momento como sendo de transição, como sendo um momento anterior ao surgimento das escolas bilíngues.

As escolas bilíngues de línguas de prestígio surgiram nesse contexto, e foram bem aceitas pelas famílias que enxergavam essa modalidade de ensino como uma fusão entre ter um ensino de qualidade e adicionar o ensino de idiomas de maneira eficaz no mesmo espaço educativo.

Segundo Moura (2020), a *Playpen*, que hoje se chama Escola Cidade Jardim, foi a primeira escola bilíngue da rede privada de São Paulo e surgiu em 1980. O modelo de imersão desde a educação infantil foi o adotado. A autora ainda ressalta que “seus bons resultados geraram a abertura de muitas outras escolas, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, expandindo-se para outros estados” (Moura, 2020, p. 27).

Porém, apesar de todo esse crescimento, até julho de 2020 não havia uma lei em âmbito nacional que regulamentasse seu funcionamento. Isto significa que não havia uma orientação sobre carga horária, qualificação dos professores, tipo de currículo e avaliação para esse modelo de escola.

Portanto, o que acontecia eram iniciativas individualizadas baseadas no entendimento particular de cada instituição sobre o que seria uma escola bilíngue e o que deveria ofertar à sociedade. Muitas dessas escolas pautavam seus currículos em modelos de escolas no exterior com adaptações para os alunos brasileiros.

Com essa lacuna legislativa nacional, alguns estados lançaram documentos oficiais que estabelecem normas para o funcionamento de escolas bilíngues dentro de seu território. O primeiro estado a publicar uma lei foi o Rio de Janeiro em 2013, seguido por Santa Catarina em 2016. No estado do Maranhão, a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 84 foi

publicada em 2020 e em São Paulo a deliberação CEE-190 foi também publicada no mesmo ano. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue - Parecer CNE/CEB nº: 2/2020 foram aprovadas em 09/07/2020, mas até a presente data aguardam a homologação. As leis de cada estado trazem definições sobre escolas internacionais, bilíngues e programas intensivos de línguas adicionais, bem como deliberações sobre carga horária, avaliação, formação docente e certificação internacional.

As escolas bilíngues que desenvolvem seu trabalho com aulas em inglês e português se apresentam em maior número na rede privada de ensino e, mais recentemente, na rede pública, tendo como exemplos iniciativas no Rio de Janeiro, em João Pessoa, em Maceió, e aqui no estado do Maranhão através da implementação do Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Integral Bilíngue, sendo este último o nosso campo de pesquisa.

A aceitação e resistência às escolas bilíngues ainda acontece por uma camada da população no Brasil, porém não se pode omitir ou subestimar a sua existência e, conseqüentemente, fechar os olhos para as demandas curriculares e de formação que se fazem necessárias para o desdobramento do fazer diário desse contexto educacional (Megale, 2020).

Frente a essa rápida expansão, as escolas que se autodenominam bilíngues diferem entre si e apresentam propostas distintas. Dentre as existentes, as mais comuns no Brasil são:

- Escolas bilíngues com currículo complementar: nessa modalidade, os estudantes têm um currículo complementar bilíngue com disciplinas menos relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Neste modelo, há uma forte separação entre os docentes, os materiais, os horários e até mesmo os espaços (Moura, 2010). Megale (2019) salienta que as escolas que optam por currículo adicional incorporam um currículo ao já existente na escola, com sistemas e programas que geralmente usam a abordagem *CLIL*.
- Escolas bilíngues com currículo opcional ou optativo: O currículo bilíngue opcional, tem como sua principal característica, o fato de não se estender a todos os alunos da escola. Esse currículo geralmente é

oferecido com uma carga horária menor que o currículo chamado regular, e em turno extra (Moura, 2010).

➤ Escolas bilíngues com currículo integrado: as escolas têm um currículo único e integrado com componentes curriculares ministrados em português e outros em inglês (Megale, 2019).

Como já citado anteriormente, aqui no Brasil, em julho de 2020, foi aprovado o parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a oferta de Educação Plurilíngue e que versa sobre a denominação dessas escolas, a carga horária que deve ser implantada e também sobre a organização curricular da modalidade.

O referido documento é dividido em duas partes, sendo estas o Relatório e o Projeto de Resolução. No Relatório temos 3 (três) seções que são denominadas de: 1) Histórico; 2) Análise; 3) Recomendações ao Ministério da Educação. O Projeto de Resolução é constituído de seis capítulos, sendo estes: I) Do Objeto; II) Da Carga Horária; III) Da Formação de Professores; IV) Da Organização Curricular; V) Da Avaliação; IV) Das Disposições Transitórias e Finais.

No Relatório, encontramos o histórico do processo de construção do documento, chamando atenção para o fato do crescimento significativo de escolas bilíngues ter sido um fator essencial para as solicitações ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por uma regulamentação federal dessa modalidade de ensino. Durante o ano de 2019, a comissão estudou as normas estabelecidas em outros estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina) e realizou debates com a comunidade acadêmica que se ocupa do estudo dessa área de conhecimento. Vale ressaltar, que o documento discorre sobre Diretrizes para Educação Plurilíngue, portanto, contou com a participação de representações de grupos minoritários e dominantes. O documento foi aprovado, por unanimidade, pela Câmara de Educação Básica.

Ainda na seção do histórico, são apresentados os contextos, os desdobramentos e as conquistas, bem como as legislações aprovadas e em vigor para Educação Indígena, Educação de Surdos e Educação em regiões de fronteiras.

A seção da Análise é subdividida em cinco temas. No primeiro tema,

que é o de Fundamentos Legais, ao mesmo tempo que é reconhecida a atenção dada à língua portuguesa na educação básica como o objetivo de manutenção de patrimônio nacional, também são identificados acordos de cooperação internacional, firmados com o Brasil com inferências para o bilinguismo (Decreto nº 591 de 06/07/92; Decreto Legislativo nº 10 de 04/02/97) que legitimam a importância dessa modalidade educativa. A seção ainda menciona a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa como única na área de Linguagens no Ensino Fundamental e Médio instituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em seguida, o tema dois trata de Bilinguismo e Plurilinguismo trazendo conceitos de ordem cronológica e afirma que educação plurilíngue/bilíngue “implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais e relevantes” (Brasil, 2020, p. 16).

Na sequência, o tema três trata de Educação Bilíngue na América Latina e apresenta projetos exitosos de educação bilíngue pública em países como Colômbia, Costa Rica e México. O tema quatro, por sua vez, dedica-se à Educação Plurilíngue no Brasil e ressalta que houve um crescimento na oferta de línguas adicionais em ambiente escolar observado a partir do Censo Escolar de 2018. Reconhece também iniciativas na rede pública de oferta de educação plurilíngue atestando as dificuldades enfrentadas nessa esfera. Uma constatação importante no tema quatro, é a de que:

O fato é que parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente (Brasil, 2020, p. 19).

Acreditamos que esse reconhecimento é importante para desfazer desentendimentos acerca do conceito e escola bilíngue no Brasil. É fundamental que haja uma distinção bem clara para a comunidade do que é uma escola bilíngue e o que ela oferece, e do que é a oferta de aulas de língua adicional diariamente. Aqui o contexto a que nos referimos é o de escolas bilíngues de línguas de prestígio.

O quinto e último tema da seção, aborda a BNCC e Educação Plurilíngue. O texto frisa a oferta obrigatória da língua inglesa a partir do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio, e comenta que outras línguas podem também ser oferecidas, uma vez cumprido o requisito. É colocado também que parâmetros internacionais de referência sobre a proficiência dos professores deveriam ser adotados até que fosse formulado um padrão nacional, visto que, hoje essa avaliação docente não existe.

A seção três do Relatório traz recomendações ao Ministério da Educação. Dentre as citadas no documento, chamo a atenção para os itens 3.2.2 e 3.3 que tratam da formação de professores e recomendam (Brasil, 2020, p. 20):

3.2.2 Fomento à política de educação plurilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Educação Superior (IES);

3.3 Recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz

Concluimos, que há validação da ausência de agenda referente à formação de professores que atuam em contextos bilíngues de línguas de prestígio no Brasil e que se fazem necessárias ações de planejamento para mudar essa realidade.

A segunda fase do documento é o Projeto de Resolução, que é bem mais conciso que o Relatório e traz as normativas para a comunidade escolar de forma objetiva.

O capítulo I, que é do Objeto, conceitua os modelos de escolas: bilíngues, com carga horária estendida e internacional. Já o capítulo II determina a carga horária de instrução em língua adicional para cada etapa e ressalta dois pontos importantes: i) em escolas bilíngues, o currículo bilíngue deve ser oferecido a todos os alunos; ii) em escolas com carga horária estendida de língua adicional, o tempo de instrução deve ser maior que o previsto pela legislação.

Sintetizamos esses dois capítulos no quadro abaixo:

Quadro 7: Modelo de escolas bilíngues segundo as DCN

	Escola Bilíngue	Escola com carga horária estendida	Escola Internacional
CONCEITO	Currículo único, integrado e ministrado em duas línguas;	Currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades em línguas adicionais;	Escolas que fazem parcerias, adotam materiais e propostas curriculares de outro país;
CARGA HORÁRIA	Tempo de instrução na língua adicional deve abranger: Educação Infantil e Ensino Fundamental: entre 30% e 50% das atividades curriculares; Ensino Médio: mínimo de 20% da carga horária na grade curricular oficial.	No mínimo 3h semanais de aula de língua adicional.	Carga horária mínima para disciplinas em Língua Portuguesa e para as disciplinas em língua adicional fica à escolha da Instituição.

Fonte: Adaptado da DCN para a oferta de Educação Plurilíngue. (Brasil, 2020)

O capítulo III trata da formação de professores e divide os requisitos em dois períodos de tempo: professores formados ou em formação iniciada até 2021; professores com formação iniciada a partir de 2022. Dentre as exigências estão:

Graduação em Letras ou Pedagogia; Graduação em Letras ou em licenciatura específica da Educação Básica para atuação no Ensino Fundamental Anos Finais e Médio; Proficiência no nível mínimo B2 de acordo com CEFR<sup>6</sup>; Formação complementar em

<sup>6</sup> O CEFR é o acrônimo inglês para Common European Framework of Reference for Languages, que significa em português Quadro Comum de Referência para Línguas. O quadro representa um padrão internacionalmente reconhecido que descreve a proficiência de um sujeito em um

Educação Bilíngue de 120h na modalidade de extensão; especialização, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC (Brasil, 2021, p. 26)

Um aspecto interessante na redação do referido capítulo é a menção a graduação em Pedagogia e Letras para Educação Bilíngue. O documento não detalha os dois novos cursos, mas entre os estudiosos da área é consensual a ideia de que apenas uma reformulação em ambos os cursos não atenderia a demanda para os profissionais que atuam em contextos bilíngues. Concordamos com El Kadri, Saviolli e Moura (2022, p. 588) quando afirmam que:

A nosso ver, precisamos pensar em um novo curso de licenciatura que extrapole a dicotomia entre Letras x Pedagogia neste cenário. Isso porque, enquanto a pedagogia licencia seus graduandos para o trabalho com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o curso de Letras licencia seus graduandos para o ensino fundamental e médio. Ambas as licenciaturas atuam muito bem em suas próprias especificidades, necessidades e perfil de professor e necessitam continuar existindo dentro do âmbito a que se propõem.

No capítulo IV é discutida a organização curricular dos três modelos de escolas citadas no documento. Em síntese, as escolas devem cumprir o disposto pela BNCC para o componente de língua portuguesa e devem oferecer disciplinas tanto da base comum quanto da base diversificada do currículo, na segunda língua de instrução. Vale salientar que o inciso 1º do Art. 15 diz que:

§ 1º As escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução (Brasil, 2020, p. 20).

É muito importante que as escolhas metodológicas sejam claras e bem definidas quanto à organização curricular de uma escola bilíngue. Nessa perspectiva, não se questiona apenas o que e como elaborar um currículo bilíngue, mas quais experiências a escola quer trabalhar com os alunos.

Megale (2019, p.16) traz três questionamentos fundamentais que

---

idioma. Adotaremos a CEFR neste trabalho quando nos referirmos ao Quadro, pois essa nomenclatura é amplamente utilizada na literatura.

devem ser respondidos no interior da escola, na sua concepção, no currículo proposto, no fazer diário docente e na formação dos alunos. São eles: “Quem é o sujeito bilíngue que se forma nas escolas bilíngues brasileiras? Que tipo de bilinguismo promove? O que caracteriza a escola bilíngue no Brasil?”.

É a partir dessa visão que as ações serão pautadas e todo o processo escolar definido, pois é nesse momento que serão decididas as dimensões de valor para a instituição e como ela pensa sobre essa oferta de educação bilíngue à comunidade escolar: com uma visão de bilinguismo engessado ou com o objetivo de ampliar e enriquecer as práticas linguísticas dos aprendizes?

O entendimento das escolas sobre o que vem a ser educação bilíngue também é um divisor de águas no momento da concepção de um currículo, pois se a visão eleita for a de que educação bilíngue tem a ver com única e exclusivamente a proficiência em duas línguas, o currículo então, será construído para atender a esse objetivo, e pode ser que sejam trabalhadas práticas educativas fragmentadas, sem contexto com a mobilidade dos sujeitos, e, principalmente, sem trabalhar o corpo docente da escola que é fruto de uma educação monolíngue e necessita de formação específica para lidar com contextos bilíngues (Moura, 2010).

O capítulo V, por sua vez, trata dos critérios avaliativos e institui avaliações de proficiência para os alunos, critério nunca requisitado na Educação Básica. A métrica é novamente um padrão internacional com base no CEFR.

Em conclusão, o documento finaliza com o capítulo VI Das disposições transitórias e finais e estabelece prazos para as adequações das instituições. Vale ressaltar que, como até a presente data, o documento não foi homologado pelo MEC, acreditamos que todas as datas serão alteradas em tempo hábil de ajustamento.

Apresentamos as divisões do documento e tecemos algumas considerações a respeito, com o intuito de esclarecer algumas dúvidas acerca da oferta e dos desdobramentos da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil. Vale ressaltar também, que a ampliação crescente do número de escolas bilíngues traz inúmeros desafios. Concordamos com El Kadri, Saviolli e Moura (2022) quando relatam críticas ao documento, mas reconhecem o avanço alcançado em ter a educação bilíngue em pauta.

Na próxima subseção discutiremos sobre a educação bilingue de línguas de prestígio no Maranhão.

### 2.3.2 Educação Bilingue de Línguas de Prestígio no Maranhão

No Maranhão, mais precisamente em São Luís, que é a cidade da nossa pesquisa, reconhecemos ações que valorizam o estudo e o aprendizado de uma língua estrangeira adicional por meio de diversos modelos de oferta do idioma.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (inglês) ser a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, há algum tempo, a rede de ensino particular tem proporcionado a oferta de aulas de línguas estrangeiras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. O fator mercadológico é apontado por Marcelino (2009) como propulsor para essa inclusão. O diferencial de oferecer aulas de inglês para crianças a partir de 2 anos atrai um público que está preocupado com o futuro profissional dos filhos e que enxerga a língua inglesa como *commodity*.

Na rede pública, foi aprovado o Parecer nº 141/2019 do Conselho Estadual de Educação - CEE, que tem como assunto o estudo da viabilidade de implementação do ensino da língua inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas redes de ensino do estado. Os suplicantes justificaram o pedido argumentando que:

[...] o contato com a Língua Estrangeira, nas primeiras etapas de ensino, propiciaria ao aluno maior capacidade para utilizar o conhecimento linguístico construído nas interações e serviria como base para melhor desempenho quando atingisse os Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como contribuiria para a consolidação de sua aprendizagem nas etapas seguintes, “maior possibilidade de futura inserção no mercado de trabalho; maior acesso a múltiplas culturas, garantia de equidade e igualdade, já que os alunos das escolas particulares já desenvolvem esse aprendizado.” (Maranhão, 2019a, p. 1).

Concordamos com a ideia da ampliação da oferta, pois dentre os inúmeros benefícios do aprendizado de uma outra língua, Marcelino (2009, p. 13), nos coloca, que a exposição precoce a uma língua adicional traz vantagens linguísticas, tais como: “(i) a possibilidade de uma aquisição diferenciada dos

sons da língua, resultando em uma possível pronúncia melhor; (ii) a possibilidade de uma aquisição diferenciada das estruturas linguísticas ligadas a propriedades da língua.”

O documento traz fundamentação teórica de autores que se ocupam com o estudo da linguagem e sua aquisição Vygotsky (1996); Penfield e Roberts, (1959); Jacobs (1999), dentre outros. Além disso, é descrita a mudança de *status* da língua inglesa trazida pela BNCC, passando a ser, então, o de língua franca que:

[...] acolhe e legitima o uso que dela fazem aqueles que falam o inglês ao redor do mundo com diferentes repertórios linguísticos e culturais, inaugurando-se a possibilidade de que se questione, por exemplo, a visão encastelada historicamente de que o inglês correto- e a ser ensinado- é aquele falado pelos países de língua inglesa (Brasil, 2018, p.5).

O referido Parecer, ainda ressalta a relevância das mudanças no componente de língua inglesa trazidas com a implantação da BNCC, conforme o trecho a seguir:

A proposta da BNCC é a de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, ampliando as noções do que vem a ser certo e errado no uso da língua. Essa concepção muda de forma estratégica a maneira de entender o componente e, principalmente, de como o Inglês deve ser ensinado (Brasil, 2018, p.3).

Em suma, a iniciativa dos solicitantes foi de extrema importância para abrir discussões acerca da oferta, do entendimento, e das adequações que se fazem necessárias para implementação de uma língua adicional nos segmentos propostos. O Parecer foi aprovado e na seção final faz requisitos indispensáveis para a concretização da proposta, tais como: planejamento rigoroso, de acordo com a dotação orçamentária; qualificação permanente do corpo técnico e docente; adequações nos planos de ensino; carga horária, número de alunos por turma e até mesmo a estrutura do ambiente.

Reconhecidos alguns dos modelos de oferta de língua inglesa pela rede privada e pública, nos aprofundaremos nas questões referentes às escolas bilíngues de línguas de prestígio do Maranhão.

Após visita ao CEE, constatamos que a primeira escola bilíngue do estado do Maranhão é da rede privada e teve o seu funcionamento autorizado no ano de 2012 por meio da Resolução nº 210/2012 -CEE-MA iniciando suas atividades no modelo de imersão.

No Maranhão, assim como em todo o país, também viveu e vive o *boom* da educação bilíngue no cenário educacional. As escolas da rede particular de ensino foram implantando mudanças na oferta de língua inglesa para o seu público, tais como: aumento de carga horária, atividades extracurriculares, uso de materiais importados e adoção de sistemas de ensino bilíngue seguindo uma tendência nacional de mercado.

Como já mencionado, a rápida e crescente expansão das escolas bilíngues no Brasil fez com que grandes grupos editoriais e escolas de idiomas enxergassem nesse fenômeno uma grande oportunidade de negócios. Segundo Moura (2020, p. 29):

Surgiram franquias de escolas bilíngues, material didático desenvolvido localmente e opções de terceirização destes serviços, voltadas, principalmente, para as escolas regulares já estabelecidas. Estas, por sua vez, percebendo o crescente interesse dos pais pelo aprendizado de línguas para seus filhos e sentindo-se pressionadas pela crise econômica nesta segunda década do século XXI, enxergaram na educação bilíngue um “diferencial de mercado” que, esperando destacarem-se da concorrência, atraindo alunos para sua instituição.

Até o ano de 2020, existiam em São Luís, diversas instituições de ensino da rede privada que se autodenominavam bilíngues. Assim, com o intuito de normatizar o funcionamento de escolas bilíngues, escolas internacionais e programas bilíngues no sistema de ensino do estado do Maranhão, foi aprovado em março de 2020, por unanimidade, o Parecer nº 103/2020 do CEE que resultou na Resolução CEE/MA nº 84/2020.

O Parecer nº 103/2020 é constituído de duas seções intituladas de: 1) Análise da matéria; 2) Mérito. Na seção 1, são feitas as considerações preliminares que descrevem o objetivo do parecer, que é o de normatizar a oferta do ensino de línguas estrangeiras nas instituições do estado do Maranhão.

O Parecer nº 141/2019 que versa sobre a viabilidade da oferta da língua inglesa nos anos iniciais e seus desdobramentos, já anteriormente

apontado nesta pesquisa, ressalta a relevância das mudanças no componente de língua inglesa trazidas com a implantação da BNCC, conforme o trecho a seguir:

A proposta da BNCC é a de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, ampliando as noções do que vem a ser certo e errado no uso da língua. Essa concepção muda de forma estratégica a maneira de entender o componente e, principalmente, de como o Inglês deve ser ensinado (Brasil, 2018, p.3).

Vemos assim, a amplitude do status da língua inglesa adotado pela BNCC que traz ganhos aos estudantes, pois a língua passa a ser tratada como um “instrumento” de mobilidade e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, como podemos confirmar nesse trecho da BNCC (Brasil, 2018, p. 241),

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Dessa maneira, admitir essas mudanças, é atestar que novas concepções no fazer pedagógico se fazem necessárias nos dias de hoje, pois o caráter formativo da língua inglesa proposto pela BNCC (Brasil, 2018, p. 241) “inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”.

O Parecer também reconhece a importância da formação inicial e continuada do professor quando cita os estudos de Moita Lopes (1996) e Moura (2015) que afirmam ser fundamental para o êxito desse processo “a qualidade da interação proposta pelo professor”.

Ainda na seção 1 e subtópico 1.1 são feitas considerações a respeito do *status* da língua inglesa na BNCC, bem como a sua importância no que diz

respeito ao processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades além das linguísticas. O subtópico é finalizado com a seguinte afirmação (Brasil, 2020, p.3):

As competências e habilidades para o ensino da Língua Estrangeira, traçadas pela BNCC, reforçaram a importância da atualização das metodologias utilizadas e ensejaram uma revisão nas práticas adotadas. Tais fundamentos compõem as determinações deste Colegiado em matéria de Escolas Bilingues, Escolas Internacionais e Programas Bilingues no Sistema de Ensino do Maranhão.

Na sequência, a seção 1 do Parecer apresenta os seguintes subtópicos: 1.2) Escola Bilíngue; 1.3) Escola Internacional; 1.4) Programa Bilíngue; 1.5) Formação Docente e 1.6) Competências das Instituições Escolares, Redes de Escolas e Sistemas de Ensino.

O subtópico “Escola Bilíngue” inicia trazendo indagações sobre o conceito de bilinguismo, sobre as habilidades necessárias para um sujeito ser considerado bilíngue e sobre as características da educação bilíngue. Em seguida, discorre sobre o conceito de bilinguismo do dicionário Houaiss (2009), de Haugen (1953) e de Grosjean (1994), dentre outros. E, após apresentar os conceitos de diversos autores, define Escola Bilíngue como segue:

A Escola Bilíngue, no entendimento deste Conselho, é uma instituição educacional em que se falam duas línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o aluno incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse a sua língua nativa. Deve desenvolver a Matriz Curricular consoante prevê a LDB nº 9394/96 e as regras emanadas deste Conselho de Educação, especialmente a Resolução nº 31/2018 CEE-MA, que dispõe sobre as normas para oferta de educação básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão (Brasil, 2020, p. 4).

Logo em seguida, o documento cita as classificações de proficiência na língua inglesa propostas pelo CEFR – e os apresenta (A1, A2, B1, B2, C1 ou C2), expressando as características de cada nível. Para finalizar a seção, o documento afirma que: “Este Colegiado classifica como bilíngue por excelência, o falante que atinge nível “C”, considerando alcançada, nesse patamar, a proficiência na Língua Estrangeira.” (Brasil, 2020, p.5).

O fato de o documento afirmar que há um bilíngue por excelência, e que este é classificado no nível C2 do CEFR nos trouxe dúvidas em relação ao “perigo” que classificações dessa natureza impactam na concepção da escola, pois acreditamos que, na perspectiva monoglóssica há um forte apelo ao bilíngue puro e idealizado que tem o padrão linguístico (de nativos) muito evidente, reforçado por este tipo de classificação. Ao contrário disso, na perspectiva heteroglóssica, o sujeito bilíngue é, como apontado por Garcia (2009), exposto a diversas práticas linguísticas. Por esse prisma, a autora conclui dizendo que “os tipos de educação bilíngue heteroglóssica apoiam a interação linguística de crianças com diferentes práticas de translinguagem e constroem o bilinguismo de acordo” (Garcia, 2009, p. 129).

Dando continuidade as subseções do Parecer 103/2020, a sequência nos traz o subtópico 1.2 que versa sobre as Escolas Internacionais. A definição dessas escolas é apresentada logo no início do tópico e diz que:

As escolas internacionais desenvolvem o currículo na língua do país estrangeiro que representam e do Brasil, propiciam ambiente de ampla imersão nos dois idiomas, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos. Atendem à legislação educacional brasileira e do país estrangeiro, devendo emitir, ao final do curso, dupla certificação, desde que o aluno tenha cumprido integralmente os currículos dos dois países (Brasil, 2020, p. 5).

A seção aponta ainda algumas das creditações existentes para escolas internacionais como IB (*International Baccalaureate*), currículo americano da agência *AdvancED*, e currículo britânico da NEASC (*A New England Association of Schools and Colleges*).

No subtópico 1.4 – Programa Bilingue, o documento deixa bem claro o seu posicionamento em relação à adoção desse tipo de programa pelas escolas e os classifica assim:

As escolas que adotam programas pedagógicos em duas ou mais línguas, como atividade de enriquecimento do currículo, em um ou mais componentes curriculares e promovem a ampliação da carga horária para ministrar a Língua Estrangeira elegida, sem integrar o ensino na Língua Estrangeira à totalidade da proposta curricular, **não se configuram como escolas bilíngues: classificam-se como estabelecimentos de ensino que desenvolvem programas bilíngues** (Brasil, 2020, p.6, grifo)

nosso).

No subtópico 1.5 da seção 1 do Parecer, temos a Formação Docente que inicia ressaltando a importância da formação inicial e continuada do professor como o ponto mais importante para que o processo de ensino e aprendizagem ocorram integralmente. São apresentados dados do *British Council* sobre a precária formação dos professores brasileiros de inglês que limitam, segundo o documento “a operacionalização adequada da Língua Inglesa nas escolas” (Brasil, 2020, p.6).

No quadro abaixo sintetizamos os requisitos exigidos pelo documento para a atuação dos professores em escolas bilíngues e escolas internacionais no Maranhão.

Quadro 8: Requisitos para atuação de professores em escolas bilíngues e internacionais no Maranhão

	Escolas Bilíngues	Escolas Internacionais
Requisitos para professores	Devem ser licenciados nos componentes curriculares que lecionam; Devem comprovar proficiência nos níveis C1 ou C2 do CEFR em LE para lecionar componentes na língua adicional;	Pode ser composto por estrangeiros desde que comprovem habilitação no componente curricular; Proficiência ou habilitação nas LE oficiais da escola; É necessário que a escola tenha 2(dois) diretores: um brasileiro e um estrangeiro.

Fonte: Adaptado do Parecer 103/2020 – CEE/MA

Para finalizar a seção 1 do documento, o subtópico 1.6 trata das Competências das Instituições Escolares, Redes de Escolas e Sistemas de Ensino e se refere à autonomia das instituições frente à organização do currículo e seus desdobramentos, ressaltando a importância de seguir os padrões estabelecidos na BNCC, na LDB, e sempre levando em consideração o ambiente escolar e os alunos.

Enfatiza ainda que as Escolas Bilíngues e Internacionais devem estar consoantes com a LDB e com as normativas do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. O Parecer 103/2020 é finalizado então com a Seção 2- Mérito, que aprova a Resolução nº 84/2020 – CEE/MA, da qual trataremos a seguir.

A Resolução nº 84/2020 CEE- MA foi aprovada no dia 05/03/2020 em unanimidade e estabelece normas para o funcionamento de Escola Bilingue,

Escola Internacional e Programa Bilingue da Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. O documento conta com 5 (cinco) capítulos nomeados a seguir: Capítulo I: Das disposições Gerais; Capítulo II: Da Escola Bilíngue; Capítulo III: Da Escola Internacional; Capítulo IV: Dos Atos Regulatórios e Capítulo V: Das Disposições Finais e Transitórias.

O Capítulo I traz as definições dadas pelo CEE de Escola Bilingue, Escola Internacional e Programas Bilingues outrora já mencionadas neste trabalho. Vale ressaltar, porém, que na definição de escola bilingue destacamos um trecho que diz “espera-se que o aluno incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa” (Brasil, 2020, p.1). No entanto, dentro do prisma social de educação bilingue, temos duas ideologias de linguagem, que por diversas vezes, já mencionamos neste trabalho: a monoglóssica e a heteroglóssica.

Ao nos depararmos com afirmações como a anteriormente descrita, reconhecemos em tal situação, uma característica clássica do modelo monoglóssico de educação bilíngue aditivo, que segundo Megale e El Kadri (2023, p. 39), “defende a produção de bilingues balanceados”, ou seja, “os estudantes devem desenvolver competências linguísticas equivalentes em suas duas línguas de modo semelhante àquelas apresentadas por falantes nativos”. Nesse modelo, novamente temos o falante nativo como referência para falantes bilingues (Megale, 2019).

Os capítulos II e III descrevem as características propostas pela Resolução para que as escolas sejam classificadas como Bilíngues e/ou Internacionais, as quais sintetizo no quadro abaixo:

Quadro 9: Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais segundo a resolução nº 84/20 CEE-MA

	ESCOLA BILINGUE	ESCOLA INTERNACIONAL
CARGA HORÁRIA COMPONENTES DE LÍNGUA INGLESA	50% da carga horária total anual para a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais - EFAF; 30% da carga horária total anual para alunos do Ensino Médio – EM	Ministrar aulas de imersão na língua do país estrangeiro.
EQUIPE DOCENTE E DIRETIVA	Professores com habilitação para os componentes curriculares e proficiência nível	Possuir um Diretor brasileiro e um Diretor do país representado;

	C1 e C2 do CEFR.; Ter um Diretor comprovadamente bilíngue e com certificação internacional;	
CERTIFICAÇÃO PARA ALUNOS E PROFESSORES	Possibilitar anualmente a certificação internacional dos alunos;	Ser membro de uma entidade certificadora de reconhecimento internacional;
INTERCÂMBIO	Oferecer oportunidades de intercâmbio mediante convênios a alunos do EM e aos docentes.	Oferecer oportunidades de intercâmbio a docentes e discentes.
OUTROS		Possibilitar a dupla certificação dos alunos (Brasil e país de origem da escola).

Fonte: Adaptado da Resolução 84/2020 CEE-MA

Os capítulos finais do documento tratam de atos regulatórios e das disposições finais ressaltando que no Art. 9º Capítulo IV,

A solicitação de credenciamento, o pedido de autorização para funcionamento de etapas de ensino e o requerimento dos demais atos regulatórios por Escola Bilíngue ou Escola Internacional devem ser encaminhados ao Conselho Estadual de Educação do Maranhão, atendendo à legislação da Educação Básica vigente, a Resolução CEE/MA nº 31/2018 e as determinações desta Resolução (Maranhão, 2020, p. 4).

As disposições finais trazem ainda em seu a Art. 14 que só poderão utilizar as denominações “Escola Bilíngue” e “Escola Internacional” as instituições que atenderem aos requisitos estabelecidos na Resolução. O documento também estipulou um prazo de 8 (oito) meses para que as escolas fizessem as suas adequações a partir da publicação do documento.

É de suma importância, destacar também, que o documento exigiu que as escolas que adotavam Programas Bilingues na época da publicação da Resolução, encaminhassem as suas Propostas Pedagógicas para o Conselho até o dia 29/05/2020 para apreciação.

Na próxima seção trataremos da formação do professor.

### **3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PANORAMA GERAL**

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, se revelou como demanda de pesquisas nos anos 90 segundo Pimenta (1997). Para a autora, a formação inicial se revelou como distante da realidade das escolas se mostrando, na maioria das vezes, de maneira burocrática e cartorial e não contribuindo com a nova identidade docente. A formação continuada, por sua vez, ainda segundo a autora, se resume em cursos de suplência e atualização.

Trataremos, nas subseções a seguir, do ofício de ser professor, e mais especificamente, da formação do professor que atua em contextos bilíngues.

#### **3.1 Recortes da história docente como profissão, profissionalização e saberes docentes**

Historicamente, baseado em estudos de Nóvoa (2003), afirmamos que o exercício da docência tinha uma relação muito próxima com a Igreja e era desenvolvido pelos religiosos. Após um período, a docência passou a ser exercida por leigos e regulamentada pelo Estado. Os docentes eram então reconhecidos como funcionários públicos que além de receberem seus salários pelo estado, também eram regulamentados e fiscalizados.

O autor nos esclarece que a função docente se desenvolveu a partir de um modelo com valores originários da Igreja e, posteriormente, do Estado. A forte herança de origem religiosa (abnegação, compreensão, sacerdócio, altruísmo etc.) continuava pautando o trabalho de classe (Papi, 2005). Ainda segundo a autora, a docência era vista como uma ocupação secundária nesse período, apesar de existirem registros de grupos que já a desenvolviam como ocupação principal, mas que não tiveram a iniciativa de instituí-la como ofício, tendo isso ocorrido somente após a estatização. De acordo com apontamentos de Imbernón (2011), a carreira docente foi historicamente tratada como uma semiprofissão, massificada e com baixo prestígio profissional. O panorama de desenvolvimento profissional do docente ao longo dos anos foi muito marcado por traços tecnicistas. O fazer docente era reduzido ao executar, e o conhecimento objetivo era uma característica marcante nesse perfil.

Imbernon (2011, p. 7) aponta que os traços tecnicistas do século XIX são obsoletos “para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática:

plural, participativa, solidária, integradora”. Para o autor, as instituições educativas devem superar “os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes” (Imbernón, 2011, p.8), e ao contrário, assumir um caráter amplo, integrador e democrático.

Com base nessas reflexões, enxergamos o professor como centro de uma mudança que ocorreu ao longo de todo o período histórico, perpassando pelo reconhecimento da profissão, seu fazer e saberes que se fazem necessários à docência no século XXI.

Papi (2005) nos coloca que no início do século XVIII, podemos constatar a existência de grupos que tinham o ensino como ocupação principal. A instituição da profissão como ofício, ainda segundo a autora, se deu por meio da estatização. No final do século XVIII, segundo Nóvoa (1995 *apud* Papi 2005), era necessário que o professor tivesse uma autorização para ensinar, que deveria ser expedida pelo Estado. Para o autor, a licença foi o marco da evolução da profissão docente. Em relação à profissão docente, Imbernón (2011, p. 11) destaca que a profissionalidade docente era caracterizada por traços do saber, “ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.”. O autor complementa seu pensamento afirmando que “atualmente, para a educação do futuro, essas características históricas são consideradas insuficientes, embora não se discuta que sejam necessárias” (Imbernón, 2011, p.14).

Ao definir profissionalidade docente, Contreras (2002 p. 74 *apud* Papi 2005) afirma que falar sobre profissionalidade

[...] não é somente descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão. Refere-se, portanto, às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.

Imbernón (2011, p. 14) reforça essa concepção ao afirmar que “o contexto de trabalho do magistério hoje é complexo e diversificado”, e que isso requer uma ampliação das funções da profissão. O autor destaca ainda que devemos reconhecer que o conhecimento profissional está “além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente.

As mudanças que atingem a sociedade atualmente se estendem à educação e, por isso, se faz necessária uma renovação da instituição educativa e

consequentemente, um novo professor (Imbernón, 2011). O autor, inclusive, faz um questionamento frente à questão da profissionalização docente: “Quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?” (Imbernón, 2011, p. 13).

Tardif (2000), em seu artigo sobre os "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários", já apontava para a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relacionada à formação de professores. Por um lado, observamos um movimento em direção à valorização e profissionalização do trabalho docente; por outro, há uma profunda crise nas profissões vinculadas à Educação e à formação do profissional docente, o que, por fim, acaba por desvalorizá-lo.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. [...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa (Tardif, 2000, p. 10).

De igual modo, é essencial que as discussões sobre a profissionalização docente considerem não apenas a formação técnica, mas também as dimensões éticas, sociais e políticas envolvidas. Somente por meio de abordagens integradas e reflexivas será possível promover uma profissionalização que verdadeiramente contribua para a qualidade da educação e o reconhecimento justo da importante missão desempenhada pelos professores na sociedade. Ao considerar a complexidade da profissão docente, Papi (2005, p. 67) afirma que:

[...] é um trabalho desenvolvido com pessoas, seres imprevisíveis, entende-se que difere das profissões técnicas, racionais, cujos resultados são na sua maioria controláveis. A diferença das profissões complexas para as técnicas, no que diz respeito ao processo de formação de seus profissionais, também é importante. Em parte, vem daí a impossibilidade de aceitação de um modelo que dê receitas prontas, em oposição a um modelo que, articulando teoria e prática,

forme o profissional capaz de refletir sobre seu trabalho a luz da teoria, e de construir sua identidade e sua competência pedagógica e profissional.

A trajetória do professor na construção de sua identidade profissional é permeada por um intrincado conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências, conhecido como saberes docentes (Tardif; Lessard, 2014). Essa tessitura de saberes não se limita apenas ao domínio de conteúdos específicos, estendendo-se para além das fronteiras acadêmicas, abraçando reflexões sobre práticas pedagógicas, aspectos emocionais e didáticos. Nesse cenário, os saberes docentes se entrelaçam com a construção da identidade do educador, formando uma teia complexa que se desenvolve ao longo de sua jornada profissional.

Tardif e Lessard (2014, p. 10) afirma que “o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]”. O autor complementa a ideia postulando que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.” (Tardif; Lessard, 2014, p.11).

Ao falar de saberes, Tardif e Lessard (2014) elenca o que ele chama de fios condutores que situam o saber do professor na interface entre o individual e o social, sendo estes:

Quadro 10: Fios condutores que se relacionam com os saberes docentes

O saber e o trabalho	relacionado ao trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula, fornecendo princípios que auxiliam a enfrentar e resolver situações do cotidiano;
A diversidade do saber	relacionada ao pluralismo do saber, abrangendo o saber-fazer pessoal, do currículo, dos programas de formação e dos livros didáticos, apoiando-se nos conhecimentos disciplinares e na experiência prática;

A temporalidade do saber	saber adquirido ao longo da vida e da carreira profissional, marcado pela experiência escolar como aluno e consolidado na formação inicial;
A experiência do trabalho como fundamento do saber	os saberes não estão em níveis de igualdade, sendo priorizados aqueles mais utilizados no ensino;
Os saberes humanos acerca de seres humanos	os saberes mobilizados pelo trabalho interativo nas relações com alunos, outros professores e a comunidade escolar;
Os saberes e a formação de professores	mobilizados para repensar a formação e a prática educativa, buscando articular o conhecimento produzido pela universidade com o exercício docente no cotidiano.

Fonte: Adaptação de Tardif e Lessard (2014)

Tardif e Lessard (2014) enfatiza que esses saberes não podem ser considerados categorias separadas e autônomas, mas estão articulados com habilidades, valores e outras experiências vivenciadas. Ressalta ainda, que a definição do saber abrange conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos docentes, sendo vasta e fortemente vinculada às características pessoais e profissionais do professor.

O autor nos faz refletir sobre questões intrinsecamente ligadas à formação inicial e continuada de professores que revelam o caráter multifacetado da formação docente, e conseqüentemente da sua atuação profissional. A compreensão dos saberes docentes, é fundamental para explorar as diferentes dimensões que os constituem, desde a temporalidade do saber até a relação intrínseca com a formação de professores. A reflexão sobre esses saberes não apenas enriquece a prática educativa, mas também lança luz sobre a importância da formação inicial e continuada, destacando a responsabilidade das instituições de ensino na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento desses conhecimentos fundamentais (Tardif; Lessard, 2014).

Ao desempenhar o papel de educador, o professor mobiliza uma diversidade de saberes que são adaptados e transformados pelo e para o exercício educacional (Tardif; Lessard, 2014). Diante dessa realidade, destacamos a importância de explorar os saberes docentes presentes na prática do professor, uma vez que esses saberes constituem a sua identidade profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da

profissão; da revisão das tradições. [...] Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores (Pimenta, 1997, p. 7).

Grutzmann (2019) destaca que os professores possuem saberes diversos, os quais se desenvolveram a partir de experiências anteriores à formação inicial e foram se adaptando e remodelando ao longo do tempo, influenciando sua prática em sala de aula e contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade profissional. Saberes docentes e identidade estão, assim, interligados.

Percebemos assim, que os saberes docentes estão associados às relações afetivas estabelecidas com os alunos, aos colegas de profissão e aos colaboradores na escola, mas, acima de tudo, à construção da identidade de si mesmo. Destacamos, adicionalmente, que a identidade do professor, assim como os saberes, está em constante evolução, conforme evidenciado por Marcelo (2009).

Esses saberes também são moldados socialmente, por meio da participação em grupos de professores na escola, permitindo a troca de informações e experiências com os seus pares. Além disso, são influenciados pelo sistema que orienta a formação docente, como universidades, gestão escolar e diretrizes do Ministério da Educação, bem como pelas práticas sociais relacionadas ao ensino e ao reconhecimento profissional (Tardif; Lessard, 2014).

Diversas circunstâncias contribuem para a formação dos saberes docentes, os quais têm o poder de influenciar as decisões e escolhas relacionadas à prática educativa e à identidade profissional do professor.

Essa constatação ressoa nas considerações de Marcelo (2009), que, em seu estudo sobre "A identidade docente: constantes e desafios", destaca a evolução da identidade como um processo contínuo de interpretações pessoais e experiências vivenciadas, contendo sub identidades que emergem em diferentes contextos e sendo influenciada por fatores pessoais, cognitivos e sociais que impactam na satisfação em ser professor.

Os saberes então, são classificados por Tardif e Lessard (2014) como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais como definidos pelo autor no quadro abaixo sintetizado por Saviolli (2022, p. 57),

Quadro 11: Os saberes docentes para Tardif

<b>Tipos de saberes docentes</b>	<b>Descrição dos saberes docentes</b>
<b>Saberes da formação profissional</b>	Conjunto de saberes provenientes das instituições formadoras de professores e dos conhecimentos pedagógicos.
<b>Saberes disciplinares</b>	Saberes produzidos pela ciência da educação nas diversas áreas do conhecimento.
<b>Saberes curriculares</b>	Saberes relacionados às instituições escolares e seu conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, como programas de ensino.
<b>Saberes experienciais</b>	Saberes provenientes da própria experiência do professor, construída a partir de suas vivências como aluno na educação básica, como professor em formação no curso de ensino superior e como docente ao longo de sua carreira.

Fonte: Saviolli (2022, p. 57)

Em referência à descrição dos saberes docentes, os saberes da formação profissional promovem a articulação entre as ciências e a prática docente, e “se estabelecem, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (Tardif; Lessard, 2014, p. 37). Sobre os saberes disciplinares, o autor nos coloca que eles também “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”.

Já os saberes curriculares são os programas escolares propriamente ditos, que devem ser aplicados. Por fim, os saberes experienciais surgem da experiência e são, por ela validados. Experiências essas que podem ser individuais ou coletivas, de saber-fazer e de saber-ser. (Tardif; Lessard, 2014, p. 39). O autor afirma que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”, e, postula que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif; Lessard, 2014, p. 39).

Longe de determinarmos aqui um professor ideal, buscamos então, mostrar a indissociabilidade entre os saberes e a prática docente. Os professores constituem um grupo “cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.” (Tardif; Lessard, 2014 p. 39).

Além do conhecimento científico e técnico, educar na escola exige do professor preparo social, visando desenvolver habilidades críticas nos alunos (Freire, 1996). A atuação profissional do professor transcende a simples maestria dos conteúdos específicos de cada disciplina. Ela demanda, igualmente, reflexão sobre e na prática pedagógica, visto que é por meio dessas reflexões que o profissional se identifica com a sua vocação. Essa identificação envolve aspectos emocionais e didáticos, contribuindo para a construção de competências e habilidades essenciais à sua atuação docente.

Ao voltarmos então o olhar para essa prática docente, constatamos que as formações, tanto inicial quanto continuada, estão imbricadas no professor. Para Veiga (2012, p. 14),

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

A autora nos apresenta conceitos de formação de diversos autores e dela própria conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 12: Conceito de formação por diversos autores

Autor	Conceito de formação
Ferreira (1989)	Ato ou modo de formar. Significa dar forma a algo; ter a forma; pôr ordem; fabricar; tomar forma; educar
Leitão de Mello (1999)	É um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico.
Batista (2002)	O reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propostas de formação de determinada sociedade.
Veiga (2012)	Constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve

	uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.
--	--

Fonte: Adaptado de Veiga (2012)

Os conceitos, embora descritos de maneira diferente, apostam no caráter indispensável para o exercício do magistério. Para Veiga (2012, p. 15,16), “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.” Desta forma, a autora aponta alguns aspectos relacionados à formação de professores, sendo estes:

1. É uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica; 2. É um ato político; 3. Implica preparar professores para o incerto; 4. É inspirada por objetivos políticos e epistemológicos; 5. É uma articulação entre formação pessoal e profissional; 6. É um processo coletivo de construção docente; 7. Deve reservar tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade (Veiga, 2012, p. 16).

Entendemos, portanto, que a formação é tanto individual quanto coletiva, e no contexto coletivo, é articulada com escolas e seus projetos. “A formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.” (Veiga, 2012 p. 17).

Atualmente, a demanda sobre aqueles que escolhem a profissão de professor é significativa. Possuir apenas um conhecimento sólido nos conteúdos abordados em cursos de formação e mesmo na graduação não é mais suficiente. O professor precisa desenvolver competências além da mera transmissão de conhecimentos. Veiga (2006) esclarece que ensinar é um trabalho complexo que envolve elementos inter-relacionados: o professor, o aluno e o conhecimento

Tardif e Lessard (2014, p. 69) destaca que “os alunos passam pela formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino”. As dimensões emocionais e cognitivas dos professores exercem influência significativa em suas identidades docentes, uma vez que as emoções dos futuros professores constituem suas crenças sobre a profissão e o ato de ensinar. Quanto mais arraigada essa crença, mais desafiador se torna alterá-la, tornando-se, assim, mais suscetível à resistência a mudanças (Marcelo, 2009).

No entanto, mesmo com essas crenças pré-existentes, a formação inicial deve proporcionar momentos de confrontação com as concepções dos futuros professores sobre o processo de ensino. Assim, a licenciatura deve criar situações que enriqueçam o repertório dos futuros professores, evidenciando que a docência é um compromisso sério que vai além da obtenção de um título ou habilitação (Pimenta, 1999).

É evidente que a formação inicial deve ser compreendida como um espaço propício para desenvolver a criticidade e auxiliar na constituição dos saberes docentes e da identidade. As Licenciaturas têm a responsabilidade de formar profissionais que compreendam a importância do papel da educação e do professor na sociedade.

A formação inicial representa o ponto de partida para o desenvolvimento profissional, servindo como a porta de entrada que oferece conhecimentos essenciais para orientar a construção da identidade docente do licenciando, agora sob uma perspectiva não mais como aluno, mas sim como futuro professor (Mira, Romanowki, 2016).

Nesse ambiente formativo, a troca de conhecimentos, saberes e experiências com professores formadores desempenha um papel vital ao auxiliar os licenciandos a se identificarem com a profissão, promovendo a construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional docente (Mira, Romanowki, 2016). A formação continuada, portanto, se torna um espaço propício para reconstruir as concepções dos profissionais de línguas, transformando-os em sujeitos mais críticos, especialmente em relação ao ato de ensinar.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1997, p. 6).

A formação continuada deve propiciar a construção dos conhecimentos e dos valores essenciais para a prática docente e o desenvolvimento da identidade do professor. Evidenciamos, assim, que a atualização do professor não pode ser restrita unicamente ao conteúdo das disciplinas curriculares, podendo este buscar formações

que o aperfeiçoe em suas práticas e no aprimoramento da segunda língua, sendo imperativo proporcionar uma gama diversificada de conhecimentos (Mira, Romanowki, 2016).

A profissionalização docente no Brasil é regulada por dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (Brasil, 2013), que estabelece as licenciaturas como etapa inicial para o exercício da docência na Educação Básica e a formação contínua como característica indissociável da profissão Somada a legislação outrora mencionada, me volto a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF).

Ressaltamos aqui que o MEC reconhece a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de professores a partir do momento que inicia e envolve pesquisadores de renomadas instituições como no caso desse documento para pensar sobre e determinar Diretrizes para formação de professores da Educação Básica. De acordo com o site do MEC, o objetivo da proposta é elevar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e paralelamente valorizar o professor.

A BNCF (2019) está organizada em 3 (três) eixos norteadores que se desdobram em competências gerais e específicas, bem como em habilidades. Neste documento, atividades acadêmicas como estágio, prática como componente curricular e residência pedagógica são consideradas momentos de alinhamento dos estudantes de licenciatura à BNCC. Além disso, a BNCF (2019) enfatiza que a formação inicial de professores deve estar alinhada a mecanismos de avaliação nacional, atendendo às competências e habilidades da BNCC.

A partir da formação inicial, os professores passam a construir a profissão. A partir dela é que o conjunto de professores começa a configurar, perante a sociedade e perante a si mesmos, os caminhos que pretende seguir enquanto categoria profissional, inserida num contexto ambíguo, politicamente determinado e nem sempre facilitador (Papi, 2005, p. 72).

Os eixos norteadores da BNCF o são apresentados conforme quadro abaixo:

Quadro 13: Eixos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes segundo a BNCF

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

Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Trazendo para a discussão o fato de termos em contextos bilíngues professores com formação inicial em cursos de licenciatura, as DCN e a BNCF orientam esses currículos e visam promover a articulação entre teoria e prática, alinhando a formação dos futuros professores aos princípios estabelecidos na BNCC.

A valorização da prática docente e a integração com o ambiente escolar são aspectos ressaltados na Base. Para os futuros professores, isso implica não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a aplicação prática desses saberes em situações reais de ensino. Nesse sentido, a inclusão de atividades como estágio, prática como componente curricular e residência pedagógica são consideradas momentos cruciais para o alinhamento dos estudantes à BNCC.

A BNCF (2019) destaca a importância de uma formação que considere as diversidades presentes no contexto educacional brasileiro, reconhecendo a

pluralidade linguística e cultural do país. Para o profissional que atua em contextos bilíngues, essa perspectiva implica uma abordagem inclusiva e reflexiva, que considere as especificidades regionais e locais, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Contudo, é essencial atentar para os desafios que essa proposta apresenta. A ênfase na avaliação nacional, alinhada às competências da BNCC, demanda dos profissionais uma constante atualização e reflexão sobre suas práticas.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 fixava um prazo limite de até 2 (dois) anos a partir da data de sua publicação para a implantação por parte das Intuições de Ensino Superior. Ela já foi alterada 2 (duas) vezes e, por fim a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 2 DE JANEIRO DE 2024, que altera a primeira citada, fixa a data de 20 de março de 2024, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Educação Superior (IES).

Desta forma, a formação do profissional de Letras à luz da BNCF representa um compromisso com a qualidade e a relevância do ensino no Brasil. Os desafios apresentados indicam a necessidade de um constante diálogo entre as instituições de ensino superior, os professores formadores e os futuros profissionais, visando uma formação que esteja alinhada às demandas contemporâneas da educação brasileira

Na próxima subseção trataremos da formação e saberes dos professores na educação bilíngue.

### 3.2. Formação e Saberes: a base da formação do professor Bilíngue

Como já explicitamos em seções anteriores, pesquisadores da área de bilinguismo Megale (2005, 2018, 2019); Moura (2010, 2020); Marcelino (2009, 2019), Faria e Sabota (2019), dentre outros ressaltam que o número de escolas bilíngues, ou com programas bilíngues, ou com carga horária de língua inglesa estendida ou que se autodenominam bilíngues, cresceu em uma proporção significativa no Brasil. É sabido, porém, que há uma forte intenção comercial na iniciativa privada e que como afirma Marcelino (2017, p. 58) “o *boom* das escolas bilíngues e da demanda mercadológica, se impõem perante as escolas, que precisam do seu selo educação bilíngue para permanecerem competitivas”.

Coadunamos com a perspectiva de Megale e El Kadri (2023 p. 40) quando

afirmam que “no Brasil, há tempos, a língua inglesa tem sido um produto lucrativo, de desejo e sonho, com promessas de um futuro melhor, razão pela qual o ramo das ‘escolas bilíngues’ tornou-se tão atrativo [...]”. Porém, as mesmas autoras chamam a atenção para o fato de entendermos a educação bilíngue e a sua função que é a de:

fomentar aprendizagens que propiciem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e globalizado. Assim, muito mais do que os conduzir no aprendizado de uma língua adicional para fins instrumentais, desejamos que eles consigam, ao mesmo tempo, forjar novos modos de participação em uma sociedade global.” (Megale; El Kadri, 2023, p. 9).

Desta forma, ao pensarmos sobre o professor que atua em contextos bilíngues, precisamos emergir na consciência do papel que o educador tem e desenvolve quando toma para si a perspectiva da educação bilíngue acima descrita. Portanto, concordamos com Liberali (2019 *apud* Megale; El Kadri, 2023, p. 9) quando afirma que “precisamos formar educadores capazes de construir um currículo da Educação Bi/Multilíngue que se baseie em atividades e práticas sociais que permitam aos estudantes expandir seu repertório e suas formas de participação na sociedade.”

Então, entende-se que o desafio de interligar a prática docente com a perspectiva de uma educação bilíngue que aponte para o desenvolvimento multidimensional dos alunos, promovendo saberes, valorizando práticas translíngues e ressignificando ações no universo escolar é uma realidade que precisa mostrar-se imediata. Liberali (2023) nos coloca que é comum acreditarmos na formação de educadores marcada na racionalidade técnica que é guiada por padrões considerados adequados. Também é comum, segundo a autora, acreditarmos que apresentar experiências e soluções práticas ao âmbito docente seria uma medida eficaz. Porém, ela nos chama a atenção para o fato de que sem a compreensão aprofundada das ações do fazer diário docente e seus significados e implicações para o processo como um todo, o professor terá um fazer docente limitado e sem potência criativa.

Liberali (2023) complementa ainda que a aprendizagem de outras línguas sempre foi alvo de múltiplos interesses, fazendo com que, muitas vezes, os professores se tornassem reféns de programas/projetos prontos que nem eles mesmos compreendem. O viés tecnicista e de um mero executor de tarefas não corresponde ao que se espera do professor que atua em contextos bilíngues e que,

de fato, compreende a linguagem pela perspectiva heteroglóssica e todas as suas implicações pedagógicas (Megale; El Kadri, 2023). Nos filiamos a Megale (2020) quando pontua que o sujeito bilingue não é aquele com habilidades semelhantes e/ou equivalentes em ambas as línguas. Portanto, nos associamos também a El Kadri, Saviolli e Moura (2022, p. 589) quando dizem que o perfil desejado do nosso aluno bilingue deve extrapolar o tão almejado da maioria das escolas que é de “alunos capazes de estudar no exterior ou de se destacarem no mercado de trabalho nacional”. E é por isso que o trabalho do professor nessa perspectiva não se pauta em práticas engessadas e encapsuladas (Liberali, 2019).

Corroboramos com Megale (2020, p.15) no que se refere ao professor quando diz que “o professor é, [...], aquele cujo propósito é produzir aprendizagens de maneira intencional a depender do contexto em que se insere.” Desta forma, ao pensarmos sobre o perfil dos alunos que desejamos formar nas escolas bilingues, devemos, enquanto professores, “refletir sobre as implicações políticas das línguas utilizadas como meio de instrução, uma vez que elas impactam diretamente as práticas escolares.” (Megale; El Kadri, 2023, p. 10).

O objetivo da reflexão acima proposta se deve ao fato de, enquanto educadores críticos, desafiarmos a concepção monolíngue e monoglóssica de linguagem que nos orienta ao longo de todos esses anos. “A educação de professores precisa atuar segundo a ideologia heteroglóssica para que a Educação Bi/Multilíngue seja transformadora e desafie as amarras coloniais às quais estamos subjugados” (Megale; El Kadri, 2023, p. 10).

A alta demanda dessa fatia de mercado, não acompanhou a oferta de formação para os professores que atuam nesse contexto (Megale, 2019). Pesquisas mostram que essa formação “acelerada” que aconteceu ou acontece, parte da iniciativa das próprias escolas que abrigam programas e de muitos grupos formados pelos próprios professores atuantes. Algumas iniciativas como cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos por faculdades da rede privada para suprir a necessidade dessa busca que se faz mister no momento. É indispensável investir na formação desse professor.

Segundo apontamentos feitos por Moura (2010) embora uma grande parte dos professores que atuam em contextos bilíngues tenha a sua formação inicial em Letras e/ou Pedagogia, a formação oferecida nesses cursos dificilmente os prepara

com a complexidade da docência *em* e *das* línguas de instrução na escola. A questão da formação inicial em Letras e/ou Pedagogia foi trazida à tona pelas Novas Diretrizes com a orientação para a criação de novos cursos como já outrora mencionamos neste trabalho. Porém, concordamos com El Kadri, Saviolli e Moura (2022, p. 588) quando afirmam que:

Não nos parece ser apropriado simplesmente adicionar uma carga horária linguística nos cursos de pedagogia – proposta que ocorre nos bastidores de algumas universidades – ou ainda trazer a dimensão de conhecimentos da educação infantil para o curso de Letras – outra proposta já aventada em alguns contextos.

El Kadri, Saviolli e Moura (2022, p. 589) então coloca como fundamental a necessidade da abertura de um novo curso específico para contextos bilíngues, e defende a ideia de que os Cursos de Letras e Pedagogia “atuam muito bem em suas próprias especificidades, necessidades e perfil de professor e necessitam continuar existindo dentro do âmbito a que se propõem.”

Segundo Megale (2020), o trabalho desse professor em específico, necessita de um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente. Para a autora é preciso responder um questionamento norteador das reflexões acerca das exigências aos professores de escolas bilíngues, a saber: “O que caracteriza e distingue a ação do professor que atua em contextos nos quais há duas línguas de instrução?” (Megale, 2020, p. 15).

Existem diversos tipos de programas e metodologias para a Educação Bilíngue, os quais podem ser selecionados com base nas características da escola, nos objetivos curriculares e nas demandas da comunidade escolar (Megale, 2020). No entanto, especialistas concordam que, independentemente do programa ou metodologia adotados, é fundamental manter um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo. Isso implica ensinar não apenas o conteúdo por meio de outra língua, mas também a própria língua, abordando suas estruturas linguísticas e discursivas para capacitar os alunos a discorrerem e manipular o conteúdo específico.

O trabalho desenvolvido em um ambiente bilíngue difere do que costumeiramente se faz em salas de aula de língua estrangeira. Em escolas regulares/institutos de idiomas, por exemplo, a língua adicional é trabalhada em uma dimensão linguística versando sobre o desenvolvimento das quatro habilidades através de

métodos comunicativos ou não.

Em uma escola bilíngue, esse professor que trabalha com a língua adicional dos alunos, deve então ter o domínio de duas frentes: tanto dos componentes curriculares que ensina quanto da linguagem acadêmica referente a esses componentes. Esse duplo foco de instrução é realidade em contextos bilíngues, e do professor espera-se que se envolva em um trabalho com os alunos, com o objetivo de promover competências curriculares e linguístico- discursivas dos componentes a que estão sendo expostos (Megale, 2020).

De acordo com McKay (2006) cada área do conhecimento possui linguagem e cultura específicas, envolvendo terminologia, conceitos e princípios próprios. Dessa forma, o ensino, nessa abordagem, não deve se limitar às aulas de línguas, mas deve permear todas as disciplinas. A questão que surge é: como ensinar língua e conteúdo de maneira simultânea?

É essencial para o professor que trabalha com a língua adicional compreender que, em uma abordagem que integra conteúdo e língua, a aprendizagem não ocorre de maneira linear, como em um curso específico da língua-alvo (McKay, 2006). Cada área do conhecimento possui sua própria linguagem e cultura, exigindo uma abordagem diferenciada.

É importante ressaltarmos que, nesse contexto de duplo foco, a exposição às línguas deve ser feita com qualidade (Moura, 2020, p. 28). A autora ainda destaca que esse é um desafio enorme no Brasil para o desdobramento eficaz da educação bilíngue, visto que, segundo “Dados do Instituto Data Popular para o British Council indicam que apenas 5% da população brasileira tem proficiência na língua inglesa [...]”.

Entretanto ao exigir o conhecimento e o domínio no ensino da língua adicional, muitos

[...] professores abdicam de suas identidades por se compararem a um modelo cultural e socialmente aceito como ideal: o falante nativo. A cultura e a ideologia associadas a esse falante fazem com que o professor de língua estrangeira se autoexclua, ou ainda, assuma uma identidade passiva, aceitando inquestionavelmente, os padrões estabelecidos por esse falante ideal (Fernandes, 2009, p. 3).

Esse falante ideal deve ser dissociado de um ambiente bilíngue

heteroglóssico, e a formação de professores necessita partir de um currículo crítico que busque ferramentas capazes de “desvelar as ideologias de línguas de prestígio, por exemplo” (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022 p. 590).

Para Megale (2019), tanto para o professor que trabalha com a língua adicional quanto para aquele que trabalha com a língua de nascimento dos alunos, a identificação dos elementos linguísticos necessários para o trabalho com o conteúdo é fundamental. Isso implica em uma análise sistemática do conteúdo durante o planejamento das aulas, indo além da simples identificação de palavras-chave e funções gramaticais, para incluir elementos discursivos associados ao conteúdo.

O trabalho integrado de língua e conteúdo é essencial na Educação Bilíngue, requerendo que os professores estejam aptos a planejar e implementar estratégias eficazes. A formação de professores, como discutido, deve ser crítica, ancorada nos conceitos de clareza política e ideológica para preparar educadores para esse trabalho integrado (Megale, 2019).

Para exemplificar a situação, imaginemos uma aula de matemática para alunos do ensino fundamental anos iniciais em língua adicional (inglês). O professor além de dominar o conteúdo matemático, deve operar, de maneira efetiva e condizente à linguagem desse conteúdo. Todas as expressões e operações matemáticas devem ser apresentadas na língua adicional e as estruturas linguísticas para que isso seja desenvolvido vão além do uso de palavras-chave ou da inserção de vocabulário isolado ao aluno. É necessário um repertório acadêmico. Megale (2020) nos chama a atenção para outro dado importante: os alunos estão no processo de se tornar falantes dessa língua, e isso faz com que o trabalho do professor seja mais minucioso.

Dessa forma, concordamos com Moura (2020, p.31) quando afirma que “a formação continuada que proporcione aos professores um desenvolvimento linguístico é fundamental para que os alunos possam efetivamente aprender as línguas adicionais presentes nas escolas bilíngues.”

Ao dialogarmos sobre os saberes docentes, exploramos os diversos fios condutores que moldam a atuação do professor, mais especificamente do professor bilíngue. Desde as experiências pessoais até a prática profissional na sala de aula, esses saberes se entrelaçam de maneira dinâmica, refletindo a evolução constante da identidade docente. O entendimento desses saberes não se limita a categorias

isoladas, mas revela-se como uma rede interconectada de conhecimentos, valores e experiências que influenciam a atuação do educador.

[...] essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos (Tardif; Lessard, 2014, p. 51).

A compreensão dos saberes docentes, é fundamental para explorar as diferentes dimensões que os constituem, desde a temporalidade do saber até a relação intrínseca com a formação de professores. A reflexão sobre esses saberes não apenas enriquece a prática educativa, mas também lança luz sobre a importância da formação inicial e continuada, destacando a responsabilidade das instituições de ensino na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento desses conhecimentos fundamentais (Tardif, 2014).

O professor que atua em uma instituição bilíngue não apenas deve possuir conhecimento linguístico, mas também uma consciência aprimorada dos processos pedagógicos. Conforme Tardif e Gauthier (1996, p. 11) destacam, "o saber docente é um conhecimento composto por vários saberes originários de diferentes fontes e produzidos em contextos institucionais e profissionais diversos". Dessa maneira, esse profissional deve considerar as experiências além da sala de aula, incorporando conhecimentos sobre as culturas e os costumes do país cuja língua está sendo estudada.

Neste contexto, os saberes docentes representam a base fundamental para o desenvolvimento eficaz da prática educacional. No que se refere ao aprendizado de duplo foco, como acontece em contextos bilíngues por exemplo, o professor necessita usar de saberes que corroborem para a visão heteroglóssica do bilinguismo proporcionando o aprendizado mais dinâmico, plural e articulado, tornando-o integrado (Nobre; Hodges, 2010). Transcendendo a mera transmissão de informações, o professor bilíngue vai envolvendo uma complexa teia de competências, habilidades e compreensões que se entrelaçam para moldar a experiência de aprendizagem.

Nobre e Hodges (2010) pontuam que os saberes devem abranger desde o profundo conhecimento da matéria a ser ensinada até a aptidão para compreender as

necessidades individuais dos alunos, visto que o aprendizado de uma nova língua pode trazer inseguranças e é necessário que o professor fomente um ambiente propício ao crescimento intelectual e emocional desse aluno. Assim, a exploração dos saberes docentes revela-se como uma jornada constante de aprimoramento, adaptabilidade e empatia, desenhada para cultivar não apenas a erudição, mas também o florescimento integral dos que buscam conhecimento. Este processo dinâmico e desafiador é essencial para a construção de uma educação significativa e impactante.

Buscamos a integração dos saberes docentes com o ensino *para e na* língua adicional, utilizando o referencial de Tardif (2014), no desenvolvimento do processo identitário abordado por Marcelo (2009). Esses elementos estão entrelaçados e se complementam na formação do ser professor. Além disso, discutimos o papel da formação inicial nesse processo identitário, reconhecendo que ensinar não se resume a transmitir informações, mas implica orientar e proporcionar caminhos para o crescimento e amadurecimento dos alunos, principalmente no que se refere ao aprendizado de uma outra língua.

Hubbard e Levy (2006, p. 13) argumentam:

Os professores de língua se encontrarão em desvantagem se não forem adequadamente proficientes em aprendizagem e ensino de línguas as quais ensinam. [...] O ensino da língua quando integrado ao currículo e a prática docente, pode estimular o desenvolvimento do pensamento de ordem superior e de habilidades de solução de problemas, além de dá suporte a várias abordagens.

Conforme enfatizado por Nóvoa (2009), o trabalho do professor envolve a construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem efetiva. A prática docente, está intrinsecamente ligada à maneira como se ensina e à criação de pontes para o desenvolvimento da aprendizagem. Compartilhamos o pensamento de Larsen-Freeman (1997, p. 9) quando ressalta que “não existe um único tipo de aprendiz ou um estilo de aprender, um único ambiente onde a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) pode ser desenvolvida”.

Os saberes docentes relacionados a atuação do professor em contextos bilíngues perpassam pela experiência pessoal, a história de vida do indivíduo, a experiência profissional construída a partir da formação e do trabalho efetivo em sala

de aula (Tardif; Lessard, 2014). Essa construção ocorre de maneira análoga à formação da identidade docente, iniciando-se no período estudantil na educação básica, passando pela formação inicial e prolongando-se ao longo da carreira profissional.

Na prática docente, o professor de línguas mobiliza esses saberes em contextos diversos, tornando-os plurais e heterogêneos. Esses saberes originam-se de quatro situações e são reconhecidos como as tipologias dos saberes, são eles: saber profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme apontado por Tardif e Lessard (2014).

Ao abordar a formação de professores, compreendemos que o processo de ensino no contexto bilíngue exige habilidades didáticas específicas, organização de aulas e reflexão sobre a prática, além de uma formação inicial e contínua que integre conhecimentos específicos ao contexto em que o futuro professor atuará, promovendo reflexão crítica sobre sua construção profissional. Pimenta (1999) destaca que a formação inicial deve aprimorar habilidades, valores e atitudes dos futuros professores, preparando-os para as demandas sociais da prática educacional.

A formação inicial e continuada de professores deve proporcionar vivências que contribuam para a constituição de saberes dos futuros docentes. É com base nessas ideias, e inspirado em uma perspectiva que “preza as relações entre os agentes do processo de aprendizagem de línguas e os contextos em que essas relações estão situadas, que as formações inicial e continuada devem estar situadas entre a aprendizagem da segunda língua e as relações e ensino.” (Paiva, 2006, p. 78).

Rever a formação no contexto bilíngue, portanto, implica repensar e analisar os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores em um cenário nacional que se distancia da ideal realidade curricular docente, buscando ferramentas que os permitam aprimorar o fazer docente diário e a reflexão acerca do seu papel de agentes formadores na sociedade. Na próxima seção trataremos sobre a metodologia e o contexto da pesquisa.

## **4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Nesta seção, serão apresentadas as estratégias metodológicas para a investigação, iniciando com uma breve contextualização sobre o *locus da* pesquisa, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), com descrição sobre sua localização, infraestrutura física e operacional, além dos elementos que constituem o processo educacional.

A seguir, destacaremos os tipos de pesquisa, os métodos de abordagem e de procedimentos, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de geração de dados e a forma de análise.

### **4.1. Caracterização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão em seus aspectos histórico, geográfico, estrutural e funcional**

Para adentrarmos na história da escola-campo da pesquisa, precisamos falar do surgimento do IEMA no estado do Maranhão, pois a escola da pesquisa trata-se de uma ampliação da mesma. A sigla IEMA significa Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e foi criado no dia 02 de janeiro de 2015 com o intuito de ampliar a oferta no Maranhão, de educação profissional, científica e tecnológica. Antes de ser denominada IEMA, a instituição foi era chamada de Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA), que na época havia sido criada pela Lei Estadual nº 7.934 de 14 de julho de 2003. Antigamente, a UNIVIMA era vocacionada para o ensino virtual em nível técnico, universitário e de educação continuada na modalidade de educação a distância (EAD).

No dia 02 de janeiro de 2015 a instituição foi convertida para Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) por força da medida provisória nº 184. Vale ressaltar, que a mesma medida provisória deliberou que todos os bens, os direitos e as obrigações da antiga UNIVIMA passariam a ser de responsabilidade do IEMA, bem como os servidores da UNIVIMA, que foram redistribuídos ao mesmo.

O IEMA foi reorganizado pela Lei nº 10.385, na data do dia 21 de dezembro de 2015, tendo por objetivo ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio no estado do Maranhão. No ano de 2018 tornou-se a primeira escola pública do estado do Maranhão a obter o título de Escola Associada da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Desde o seu surgimento enquanto IEMA, a instituição foi ampliando-se e ofertando ensino médio técnico em tempo integral em várias regiões do estado do Maranhão, sendo assim, hoje a instituição oferta 34 IEMAS plenos, dois IEMAS bilíngues de Ensino Fundamental e 26 IEMAS vocacionais para a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC e profissionalizantes. Ainda sobre a expansão dos IEMAS, desde 2015, no início da sua história, já foram entregues, pela Sinfra, cerca de 20 unidades plenas em todas as regiões, e outras ainda estão sendo construídas nas cidades de Vitória do Mearim, Santa Luzia, São Domingos e São Mateus, este último já em fase de entrega do prédio.

Atualmente, 32 Unidades Plenas estão em funcionamento no estado, que ofertam Ensino Médio Técnico em Tempo Integral, nas cidades de Axixá, Amarante do Maranhão, Bacabal, Bacabeira, Balsas, Brejo, Carutapera, Chapadinha, Codó, Coroatá, Colinas, Coelho Neto, Cururupu, Viana, Gonçalves Dias, Matões, Pindaré-Mirim, Presidente Dutra, São José de Ribamar, São Luís, Santa Inês, Santa Helena, São Mateus, São Vicente Ferrer, Santa Luzia do Paruá, Timon, Tutóia e Vargem Grande. Em São Luís, a capital do Maranhão, o IEMA dispõe de algumas instituições, sendo elas: Bacelar Portela, Gonçalves Dias, Itaqui- Bacanga, Rio Anil e Tamancão.

Além disso, oferece duas unidades de Ensino Fundamental que são bilíngues, uma em São Luís e outra na cidade de Santa Inês (município do interior do estado), aqui destacamos que este projeto de dissertação versa sobre a unidade IEMA bilíngue São Luís que fica localizada no bairro Rio Anil.

A imagem abaixo diz respeito ao prédio da escola IEMA bilíngue São Luís-MA, a escola fica localizada na avenida contorno no bairro do Rio Anil. O IEMA Integral Bilíngue foi inaugurado no ano de 2020, por intermédio do Programa intitulado Escola Digna, programa esse implementado na gestão do antigo governador do Maranhão, Flávio Dino de Castro e Costa. A intenção do programa foi de democratizar a educação por meio da oferta de educação bilíngue, que antes estava sob o alcance somente de uma parte da sociedade, no caso, a classe com mais poder aquisitivo.

Figura 5: Instituto de Educação do Maranhão – Integral Bilingue



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2023), o IEMA foi a primeira escola pública bilíngue em tempo integral do Maranhão, e surgiu após uma pesquisa sobre a demanda por escolas de ensino fundamental na região do bairro do Bequimão/Rio Anil, uma área periférica de São Luís. Os resultados dessa pesquisa revelaram uma carência de escolas públicas municipais para atender à demanda nessa área específica. Diversos fatores foram considerados na escolha da localização da escola, mas um deles se destacou: a expectativa de participação dos pais e/ou responsáveis no processo educacional. Foi observado que entre as famílias de baixa renda que residem na periferia da cidade, algumas delas no bairro selecionado demonstram maior compreensão sobre a proposta pedagógica, o que facilita o acompanhamento dos resultados dos alunos.

Quanto a sua estrutura física, a Instituição está organizada conforme quadro:

Quadro 14: Estrutura física do IEMA

QUANTIDADE	DEPENDÊNCIA
02	DIRETORIA
01	SALA DE PROFESSOR
01	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS
10	SALA DE AULA

01	SECRETARIA
01	COZINHA
01	REFEITÓRIO
01	BANHEIRO MASCULINO
01	BANHEIRO FEMININO
01	VESTUÁRIO MASCULINO
01	VESTUÁRIO FEMININO
01	BANHEIRO MASCULINO PARA PNE (Pessoas com Necessidades Especiais)
01	BANHEIRO FEMININO PARA PNE
01	BANHEIRO MASCULINO PARA FUNCIONÁRIOS
01	BANHEIRO FEMININO PARA FUNCIONÁRIOS
01	QUADRA
01	ALMOXARIFADO
01	DEPÓSITO PARA MATERIAL DE LIMPEZA
01	DEPÓSITO DE ALIMENTOS
01	BIBLIOTECA

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico (2023)

O Instituto oferece atendimento educacional integral para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, na modalidade integral (das 7h30 às 17h10), além de cursos de idiomas em Inglês e Espanhol para adolescentes, jovens e adultos da comunidade, conforme a seguinte distribuição:

Quadro 15: Distribuição do atendimento educação integral

<b>TURNO</b>	<b>ETAPA</b>	<b>ANO/SÉRIE</b>	<b>VAGAS</b>
Integral (matutino e vespertino)	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	1º	25
	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	2º	60
	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	3º	56
	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	4º	75
	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	5º	75
Noturno	Formação inicial e continuada	Curso de idiomas: Espanhol	50
	Formação inicial e continuada	Curso de idiomas: Inglês	50

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2023, p. 18)

Em relação aos princípios metodológicos o PPP do IEMA Integral (2023, p. 11) Bilingue diz que:

Consoante com sua realidade de escola de Ensino Fundamental cujos

idiomas de instrução são o português e o inglês, o IEMA Integral Bilíngue firma-se sob uma base metodológica composta de cinco elementos, quais sejam: uma concepção de língua como enunciação, a teoria socio cultural, o letramento, a translíngua e o conteúdo and languaged integrated learning – CLIL.

A Matriz e o Plano Curricular do IEMA seguem as normas da Resolução nº84/2020 CEE-MA ressaltando o que se trata de carga horária para ser considerada uma escola bilíngue, e também do Parecer CNE/CEB nº2/2020 ressaltando a determinação a inclusão de disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, bem como do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (Maranhão, 2019b), que adequa o currículo escolar e traz em seu escopo a carga horária obrigatória para escolas de Ensino Fundamental I no território maranhense.. A Matriz então se apresenta como segue:

Figura 6: Matriz curricular do IEMA

**MATRIZ CURRICULAR**  
**Escolas Bilíngues de Tempo Integral da Rede Estadual do Maranhão**

COMPONENTE CURRICULAR	1 ANO		2 ANO		3 ANO		4 ANO		5 ANO		REP	AVP	AVA
	CHS	CHA											
Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Educação Física	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	S	2	8
Ciências da Natureza	3	120	3	120	3	120	2	80	2	80	S	2	8
Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	N	2	8
Literatura	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	S	3	12
Integrated Math	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	S	3	12
Integrated Science	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	S	3	12
Integrated Arts	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Integrated English	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	S	2	8
TOTAL	40	1.600	40	1.600	40	1.600	40	1.600	40	1.600	-	-	-

**LEGENDA:**

CHS = CARGA HORÁRIA SEMANAL

AVP = AVALIAÇÕES POR PERÍODO

CHA = CARGA HORÁRIA ANUAL

AVA = AVALIAÇÕES POR ANO

REP = REPROVA

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2023, p. 19)

Em relação a avaliação escolar, o PPP (2023, p. 124) nos descreve que “o aluno será avaliado no decorrer do processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta o seu desenvolvimento nos aspectos qualitativos e quantitativos”. Os

instrumentos para avaliação são os mais variados, sendo assim descritos

No que diz respeito aos aspectos qualitativos a escola em tempo integral conta com disciplinas eletivas que despertam a curiosidade dos jovens em diferentes campos do conhecimento. No que diz respeito aos aspectos quantitativos, serão observados o desempenho do aluno durante o ano letivo e os resultados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação, tais como: testes, atividades dirigidas, pesquisas, simulados, apresentação de trabalhos orais e escritos. Serão ainda considerados, ainda, os aspectos formativos: participação, responsabilidade, organização e respeito mútuo (PPP, 2023, p.125).

#### 4.2. Percurso Teórico e Metodológico da Pesquisa

A pesquisa científica desempenha um papel fundamental e sistemático na vida em sociedade, buscando resolver problemas por meio da aplicação de procedimentos científicos. Conforme Minayo (2016, p. 16), "a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo".

Por se tratar de uma pesquisa realizada em um mestrado profissional a natureza da pesquisa é aplicada, pois se caracteriza pelo "interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial" (Gil, 2010, p. 27).

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, pois visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com o objetivo de formular problemas mais específicos ou hipóteses que possam ser investigadas em estudos posteriores. Quanto a natureza da pesquisa, é do tipo intervenção, também conhecida como interferência, é planejada por pesquisadores e implementada com base em um referencial teórico específico, alinhado aos princípios metodológicos do Mestrado Profissional e representando a construção da identidade investigativa dos programas na área de educação.

A pesquisa de intervenção em educação tem como objetivo a produção de conhecimentos práticos. Sua natureza está na práxis da educação, que engloba experiências, saberes profissionais e o ambiente escolar, bem como outros espaços não escolares. Além disso, utiliza uma variedade de procedimentos metodológicos,

técnicas e dispositivos de investigação (Pereira, 2019).

Para nos proporcionar um aparato no processo de investigação, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, pois nela foi possível fazer um levantamento teórico acerca da temática discutida, nos dando, assim, subsídios no processo de reflexão. Segundo nos afirma Andrade (2010, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Ou seja, a pesquisa bibliográfica está no meio acadêmico e tem como objetivo o aprimoramento e atualização do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras que já foram publicadas.

Tivemos como percurso metodológico inicial, a revisão bibliográfica, por conter seu caráter documental de análise de determinados assuntos discutidos por vários autores influentes acerca da temática em questão. Esse modelo de metodologia, como nos afirma Santos (2006, p. 2),

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica nos deu base teórica para versar sobre a temática necessária para a construção da dissertação. Em nossa pesquisa de intervenção pedagógica, trouxemos uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois segundo Minayo (2001) é a que, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos foi uma pesquisa descritiva, uma vez que

pretendíamos esmiuçar esta realidade, para intervir no local ao final da pesquisa. O início do ciclo da pesquisa se deu com a retomada das referências bibliográficas, como parâmetro teórico, para aproximar a fundamentação e a prática da pesquisa. Sem demora, partimos para o trabalho de campo, que segundo Minayo (2001, p. 26),

[...] consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

A primeira técnica de trabalho de campo realizada na fase exploratória desta pesquisa foi a visita inicial à escola. Nessa visita conhecemos a estrutura física da escola-campo e os espaços educativos, bem como todos os ambientes que a escola oferece aos alunos e professores que constituem aquela comunidade escolar.

Em um segundo momento conhecemos a base pedagógica da escola. Portanto, fez-se necessário o acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição e também o levantamento de dados que, julgamos fundamentais para a caracterização da escola-campo em nosso trabalho, a saber: como a escola foi criada? Qual o impacto que ela pretende gerar na comunidade que está inserida? Qual o número de professores, número de alunos matriculados, séries que pretende ampliar e funcionamento do horário integral.

A terceira etapa consistiu na aplicação de um questionário estruturado com os professores da escola-campo, que visou conhecer a formação inicial e dados acerca dos nossos questionamentos centrais deste projeto. Para Minayo (1992) não existe um *continuum* entre "qualitativo-quantitativo", o que difere qualitativo-quantitativo é o que a autora chama de natureza. Ela nos afirma que "enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas". Isto é, os dados quantitativos e qualitativos, apesar de suas diferenças, não se opõem. Muito pelo contrário, eles complementam-se, pois, a realidade abrangida por eles envolve-se dinamicamente, eliminando qualquer dicotomia.

Dessa maneira, optamos por conduzir uma pesquisa de intervenção

pedagógica, na qual foram envolvidos os professores de língua adicional da escola. Os participantes do estudo consistiram em 12 (onze) docentes de língua adicional, juntamente com o Diretor Pedagógico do IEMA Integral Bilíngue.

#### 4.3. Instrumentos de geração de dados

Para instrumentos de coleta de dados fizemos o uso de questionários semiestruturados por meio do *google forms*. Estes possuíam perguntas abertas e fechadas que foram direcionadas aos professores e diretor pedagógico do campo de pesquisa para que fosse possível termos uma percepção acerca das concepções dos sujeitos sobre a educação bilíngue e seus desdobramentos.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é definido como um

[...] instrumento de coleta de dados, composto por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador. Geralmente, o pesquisador encaminha o questionário ao informante, seja pelo correio ou por meio de um portador, e, após o preenchimento, o participante o devolve da mesma forma.

Flick (2009) destaca que na entrevista *online* ou no questionário *online*, o pesquisador envia suas perguntas ao participante da pesquisa através de recursos da internet. Posteriormente, os participantes retornam suas respostas ao pesquisador. Esse método possibilita ao pesquisador alcançar pessoas distantes em um curto período, permitindo a comunicação eficaz com educadores que estão desempenhando suas funções diretamente de suas residências.

Conforme Prodanov e Freitas (2013), um questionário é uma sequência de perguntas organizadas que o participante da pesquisa responde por escrito. Este instrumento de coleta de dados é elaborado pelo pesquisador e preenchido pelo entrevistado.

A escolha pelo questionário, se deu ao fato de o mesmo obter uma visão mais aprofundada do participante da pesquisa, e por permitir ao pesquisador a possibilidade de analisar cada resposta de maneira mais abrangente. Segundo Gil (2010, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por

escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário que serviu como uma técnica para coletar as informações da realidade.

Prosseguindo com nossa trajetória de pesquisa, e em conformidade com o teor da Instrução Normativa Nº 04/202/PPGEEB/UFMA, a qual permitiu aos pesquisadores do PPGGEB organizarem apenas uma proposta sem a necessidade de sua implementação, elaboramos um Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL.

#### 4.4. Análises de dados

Os dados recolhidos nesse momento foram analisados e considerados nas etapas seguintes. Os dados dos questionários foram tabulados em forma de gráfico para que pudéssemos ter uma visão geral no início da pesquisa do perfil profissional docente do quadro de professores e suas demandas.

No que diz respeito à análise de dados, à objetividade e à validade das pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) chamam atenção para algumas considerações, ressaltam que é importante que o pesquisador, ao terminar a coleta e análise de dados, não tenha meramente um amontoado de informações diferentes e irrelevantes, mas sim dados objetivos que validarão as abordagens qualitativas realizadas durante o processo de pesquisa.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: o lugar de fala dos participantes

Nesta seção, serão apresentadas a tabulação e análise dos dados provenientes dos 2 (dois) questionários realizados com o diretor pedagógico e 12 (doze) educadores, respectivamente. A interpretação dos resultados será orientada à luz do referencial teórico da dissertação, buscando responder às questões norteadoras, à problemática e aos objetivos propostos para a pesquisa.

A análise dos questionários ocorreu da seguinte forma: após a realização dos mesmos, deu-se início à pré-análise, que envolveu o arquivamento dos formulários em formato word.

Na fase subsequente, os dados foram codificados, seguindo uma sequência que respeitou a ordem de realização dos questionários para o corpo docente (P1 para o primeiro questionário e assim sucessivamente, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12), e para o diretor pedagógico, usaremos “DP”. Por fim, foram formuladas as categorias, refletindo as pesquisas do pesquisador sobre a realidade investigada com base nos dados. O questionário destinado ao diretor pedagógico serviu de complemento para atualizarmos alguns dados do PPP e entendermos a visão da escola pelo olhar da gestão. O formulário era constituído de 10 perguntas, sendo 3 (três) questões abertas e 7 (sete) questões fechadas. O questionário determinado para os professores era constituído de 14 (quatorze) questões, sendo 7 (sete) questões abertas, 7 (sete) questões fechadas.

Iniciaremos a análise dos dados pelo questionário da gestão. A seção 1 do questionário trata de questões referentes à escola, sendo assim distribuídas, com as seguintes respostas:

Quadro 16: Questionário da gestão seção 1

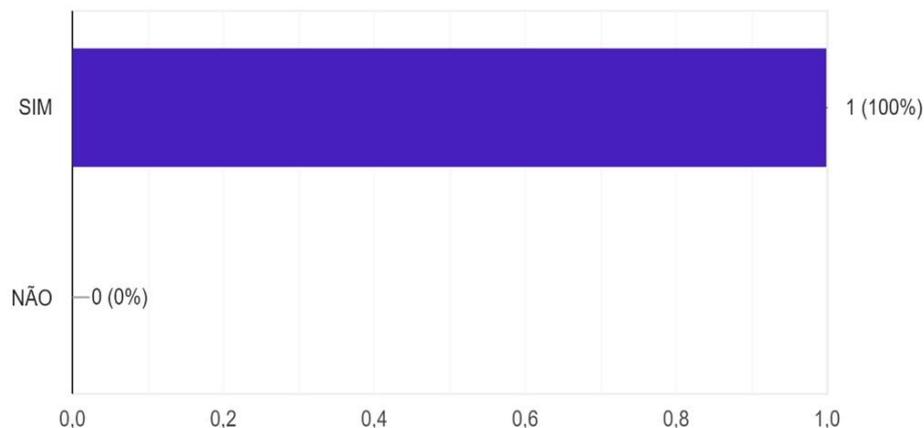
1. Quantos alunos matriculados a escola tem atualmente? Em quantas e quais séries esses alunos estão divididos?	<i>são 260 alunos divididos em 11 turmas, sendo duas de 1° ano, uma de 2° ano, três de 3° ano, três de 4° ano e duas de 5° ano.</i>
2. Qual o plano de expansão do IEMA bilíngue São Luís já que hoje atende alunos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais?	<i>Há previsão no projeto inicial de que o IEMA Bilíngue atenda até o 5° ano. No entanto, o Secretário de Educação do Estado do Maranhão, Felipe Camarão, já sinalizou que haverá expansão e continuidade até o 9° ano.</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Gráfico 1: Questão 3 do questionário da gestão

3) A matrícula dos alunos é apenas para o 1º ano do ensino fundamental?

1 resposta



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Quadro 17: Questão 4 do questionário da gestão

4- Qual a concepção da escola de bilinguismo e sujeito bilingue?	<i>A escola entende como bilíngue, tal como pensado por Antonieta Megale (2019) aquele que teria um controle de duas línguas similares ao que teriam os seus falantes nativos. No tocante ao bilinguismo, este é um termo usado para descrever a habilidade de uma pessoa de se comunicar em duas línguas. A definição atual de bilinguismo varia um pouco dependendo do contexto em que é discutido, mas geralmente envolve a fluência em duas línguas ou o uso regular e eficaz de duas línguas, assim é entendido o bilinguismo no IEMA Bilíngue.</i>
--	--

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

De acordo com as respostas dadas, hoje o IEMA atende 260 crianças de 1º ao 5º ano e há sim um projeto de expansão para ampliação do 6º ao 9º ano, que, apesar de ter sido citado, não foi sinalizado se terá início em 2025. A entrada de novos alunos se dá apenas a partir do 1º ano, não sendo possível o ingresso após a referida série.

Voltando o nosso olhar para a pergunta de número 4 (quatro) do questionário, que versa sobre a concepção da escola de bilinguismo e sujeito bilingue, quando o diretor pedagógico responde “*A escola entende como bilíngue, tal como*

*pensado por Antonieta Megale (2019) aquele que teria um controle de duas línguas similares ao que teriam os seus falantes nativos”, temos um ponto a refletir e uma questão a ser tratada.*

No PPP do IEMA (2023, p. 1) a concepção de sujeito bilingue aparece na seção “MENSAGEM À COMUNIDADE ESCOLAR” e diz que:

Tornar-se bilíngue é muito mais do que conhecer uma segunda língua, muito menos traduzir palavras ou frases para outro idioma. Bilinguismo trata da capacidade de pensar e se expressar em qualquer situação em duas línguas, ter confiança para se conversar, ler e escrever utilizando termos e expressões adequadamente.”

Aparece também quando é descrito o Objetivo Geral que é o de: “Proporcionar o desenvolvimento do processo educacional bilíngue de forma integral, visando à formação de jovens autônomos, solidários, participativos e produtivos no cenário social, político, econômico, histórico e cultural”. (PPP, 2023, p. 9).

Ao analisar as seções supracitadas do PPP, entendemos, nas entrelinhas, que é esperado que a escola desenvolva um trabalho na perspectiva heteroglóssica, pois apresenta, em seu texto, traços de uma formação global dos alunos, mas isso não fica claro no documento, pois não conseguimos localizar que tipo de sujeito bilingue a escola espera formar a luz das teorias da área.

Ainda em relação a questão do controle de duas línguas comparado a um nativo, que foi a resposta no questionário, nos voltamos a seção 2.1 Bilinguismo e sujeito bilingue desta dissertação página 29 (vinte e nove), que traz o conceito de sujeito bilingue postulado por Bloomfield (1935) e criticado por Megale (2019, p. 16), apontando uma divergência com a resposta dada.

A definição de sujeito bilíngue, na década de 30, por Bloomfield (1935) pode ser considerada como o ponto de partida para outros conceitos subsequentes. Para ele, o sujeito bilíngue é aquele que teria um controle nativo de duas línguas. Isso significa que o falante seria fluente e proficiente tanto na língua adicional quanto na língua de nascimento. Megale (2019) aponta que esse conceito é o mais difundido perante a população em geral e critica o fato de o parâmetro de definição ser a visão idealizada de falantes nativos. E se levantarmos a seguinte questão: o que vem a ser a proficiência de um nativo? A que tipo de controle linguístico de nativos os sujeitos bilíngues estão sendo comparados?

A autora, Megale (2019) é uma entusiasta e pesquisadora da visão heteroglóssica de sujeito bilingue e acredita que um sujeito bilingue não é aquele com habilidades semelhantes e/ou equivalentes em ambas as línguas, outrora já citado neste trabalho. Vale também ressaltar um outro fato, que citamos na página 37 (trinta e sete) desta dissertação que diz que:

No início do século XXI, o ideal de igual competência em duas línguas foi colocado em xeque e Maher (2007) postulou que o bilíngue de verdade, não aquele idealizado, não vai exibir comportamentos idênticos em uma determinada língua ou em outra, porque a necessidade real de uso de seu repertório vai se adequar à situação de fala do momento. Pode ser, inclusive que ele se saia melhor em apenas uma língua em determinadas situações comunicacionais.

Ainda se tratando da resposta para a questão 4, a continuação se dá com a seguinte resposta:

*DP: No tocante ao bilinguismo, este é um termo usado para descrever a habilidade de uma pessoa de se comunicar em duas línguas. A definição atual de bilinguismo varia um pouco dependendo do contexto em que é discutido, mas geralmente envolve a fluência em duas línguas ou o uso regular e eficaz de duas línguas, assim é entendido o bilinguismo no IEMA Bilingue.*

Percebemos que a fluência e o uso regular da língua são elementos importantes para a escola, pois os sujeitos pesquisados entendem como bilinguismo a habilidade de se comunicar em duas línguas. Chamamos a atenção aqui para o fato de não entendermos o bilinguismo como um fenômeno de apenas uma dimensão, sendo esta a linguística, por exemplo, como outrora já mencionado neste trabalho.

A seção 2 do questionário trata de aspectos relacionados aos alunos e é formada pelas questões 5 (cinco) e 6 (seis) do formulário. As respostas obtidas são as que seguem:

Quadro 18: Questão 5 do questionário da gestão

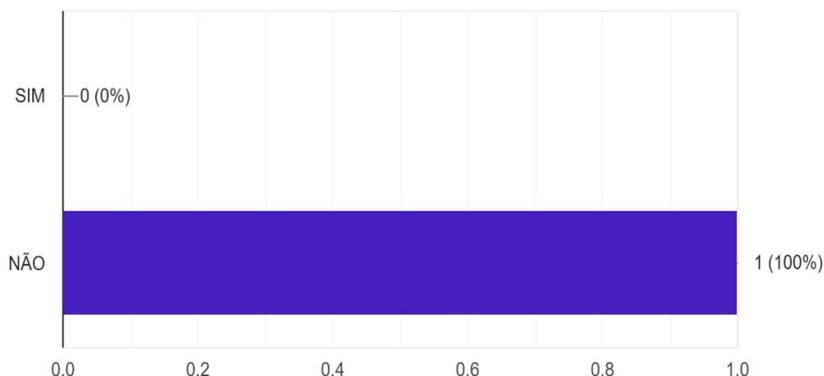
5- Como foi feita a seleção dos alunos?	<i>A seleção foi feita por meio de edital específico lançado pela Secretaria de Educação (SEDUC) que continha os critérios para concorrer às vagas, tais como: no máximo 1 salário-mínimo e meio de renda familiar e proximidade da escola. Havia ainda reserva para filhos de funcionários da escola, crianças portadoras de deficiência e ampla concorrência. A ordem de entrada no sistema, após a abertura das inscrições foi o principal fator para definir a classificação.</i>
---	---

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Gráfico 2: Questão 6 do questionário da gestão

6) Há algum pré-requisito linguístico para que a matrícula seja efetivada?

1 resposta



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

A seleção dos alunos se dá por meio de edital com alguns critérios específicos tais como renda familiar e proximidade da escola. Também tem um percentual de vagas para filhos de funcionários e crianças com necessidades específicas, conforme descrito na resposta 5 (cinco). Não há pré-requisito linguístico para a efetivação da matrícula dos alunos, como confirma resposta da questão 6 (seis).

A seção 3 (três) do questionário trata de particularidades referentes aos professores e é formada pelas questões de 7 (sete) a 10 (dez) do formulário. As respostas obtidas são as que seguem:

Quadro 19: Sessão 3 do questionário da gestão

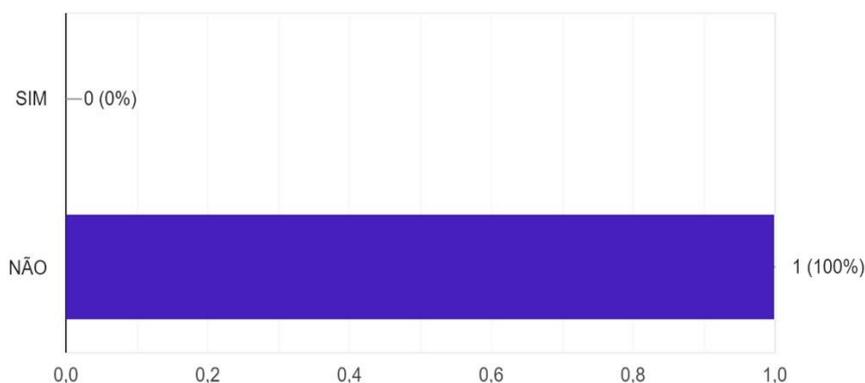
7- Como se deu a seleção para compor o quadro de professores do IEMA Bilingue São Luís?	<i>Houve um seletivo para professores da própria rede, após isso, houve seletivo externo. Mas, alguns professores foram convidados e transferidos de outras escolas.</i>
8- Quantos professores trabalham na escola? Desse total quantos são os que trabalham com língua adicional?	<i>São 39, sendo 10 de língua adicional.</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Gráfico 3: Questão 9 do questionário da gestão

9) O material didático usado nas aulas de componentes curriculares ministrados em língua inglesa é preparado pelos professores?

1 resposta



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Quadro 20: Questão 10 do questionário da gestão

10 - Os professores têm momentos formativos na escola? Se sim, que ações formativas (inicial ou continuada) a escola promoveu ou promove para o corpo docente?	<i>Sim. Já houve diversas formações promovidas pela editora National Geographic. Além disso, há previsão de formações coletivas no calendário.</i>
--	--

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Em relação aos professores, eles também foram selecionados por meio de edital interno, externo, convites e transferências. Hoje a escola conta com 39 professores no corpo docente, sendo 10 de língua adicional, um número menor que na época que aplicamos o questionário de pesquisa. Quando questionado se os professores são responsáveis por produzir o material didático usado nas aulas, a resposta é não. Em relação a ações formativas, a gestão afirma que os professores têm ações previstas em calendário e já tiveram diversas formações com a Editora National Geographic.

Na sequência, trataremos do questionário respondido pelos professores. Ressaltamos que o sujeito P1 não respondeu o questionário de forma satisfatória como será constatado ao longo da análise. Encontraremos respostas, nas questões abertas, apenas respondidas com símbolos e/ou letras sem que nada representem à nossa análise. Mesmo assim optamos por não excluir as respostas dadas, pois se o

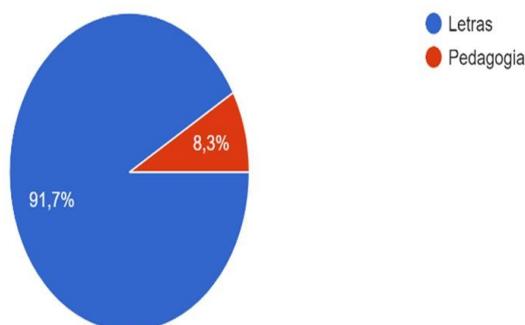
fizéssemos estaríamos alterando o formulário, visto que nas perguntas fechadas, quando gerados os gráficos pelo próprio *Google Forms*, todas as respostas são levadas em consideração.

Em relação à formação, as perguntas 1(um) e 2 (dois) tratam de formação inicial e do nível de escolaridade do corpo docente, as quais obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 4: Questão 1 do questionário dos professores

1- Qual a sua formação inicial?

12 respostas

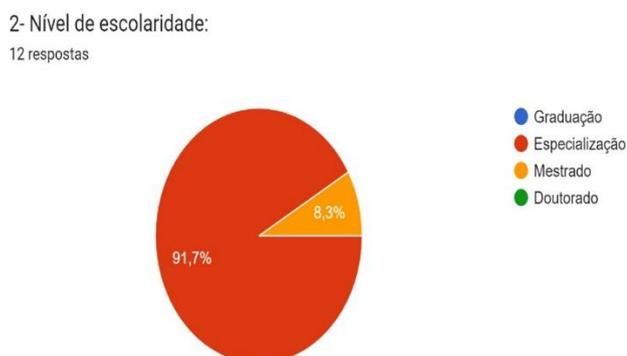


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

No tocante a formação inicial dos docentes, constatamos que a massiva maioria dos professores de língua adicional do IEMA bilingue tem a sua formação inicial em Letras como comprova o gráfico

Em relação ao nível de escolaridade, o nosso gráfico de respostas se apresenta conforme a seguir:

Gráfico 5: Questão 2 do questionário dos professores



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

De acordo com o gráfico constatamos que o grupo de professores se apresenta em 91,7% (noventa e um, vírgula sete por cento) de especialistas. Somente P1 tem mestrado.

As questões 3 (três) e 4 (quatro) do questionário tratam do aspecto relacionado à proficiência linguística e trazia como pergunta se os professores já haviam realizado testes de proficiência e como eles se classificariam (em que nível) com base no CEFR.

O gráfico das respostas relacionado à realização de testes se apresenta da seguinte forma:

Gráfico 6: Questão 3 do questionário dos professores



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

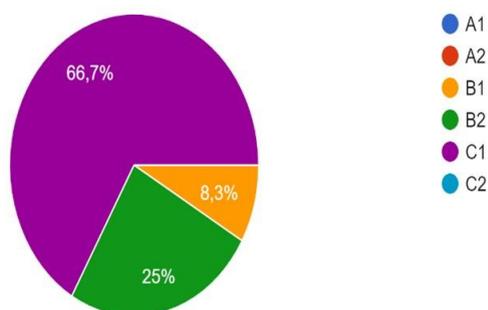
Em um percentual de 91,7%, somente P3 não realizou testes de proficiência.

Quanto a classificação do nível de proficiência, P6 se classifica como “B1”; P1 P2 e P3 se classificam como “B2”. Mesmo P3 tendo respondido na questão 3 que não realizou testes de proficiência, ele(a) elege uma classificação para si de acordo com o CEFR. Na sequência, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11 E p12, se classificam como “C1”, sendo assim representado graficamente:

Gráfico 7: Questão 4 do questionário dos professores

4- Como você classificaria seu nível de proficiência com base no CFR( Common European Framework of Reference for Languages) ?

12 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

De acordo com o *British Council*, o CEFR - *Common European Framework of Reference for Languages*, que em português é Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

Os níveis são divididos da seguinte forma:

A – Básico, sendo subdividido em:

- A1 - Iniciante
- A2 – Básico

B – Independente, sendo subdividido em:

- B1- Intermediário
- B2- Usuário independente

C – Proficiente, sendo subdividido em:

- C1 – Proficiência operativa eficaz
- C2 – Domínio pleno

Os níveis dos professores (B1, B2 e C1) constatados por meio das respostas estão descritos a seguir: (Conselho da Europa, 2001, p. 49).

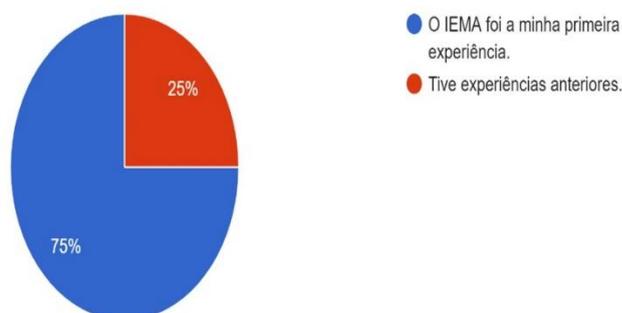
- B1: Capaz de compreender as questões principais, quando são usadas uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. [utilizador independente].
- B2: Capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades [utilizador independente]
- C1: Capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso [utilizador proficiente].

As questões 5 (cinco) e 6 (seis) tratam da experiência em escola bilingue e o tempo de atuação nesse contexto. Em relação a experiência, o nosso gráfico se apresenta a seguir:

Gráfico 8: Questão 5 do questionário dos professores

5- Experiência em escola bilingue:

12 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

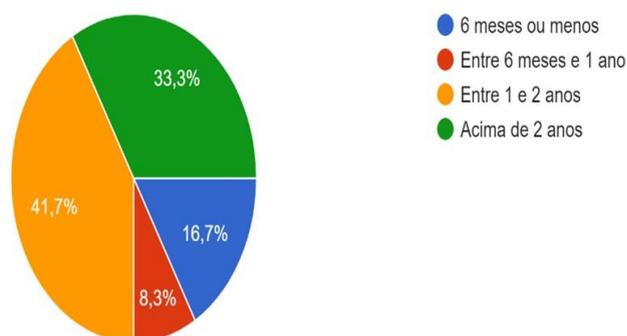
De acordo com o gráfico, 75% (setenta e cinco por cento) do corpo docente tem o IEMA como a primeira experiência de atuação em escolas bilingues, sendo detalhado desta forma: P2, P3, P4, P5 P7, P9, P10, P11 e P12, correspondem aos sujeitos cuja experiência inicial foi o IEMA, enquanto P1, P6 e P8, representando um percentual de 25% (vinte e cinco por cento) responderam que “Tiveram experiências anteriores”.

Em relação ao tempo de atuação em escolas bilingues, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 9: Questão 6 do questionário dos professores

6- Há quanto tempo você atua em escola bilingue?

12 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Levando em consideração que a escola iniciou as suas atividades em 2020, e o referido questionário foi respondido no primeiro semestre de 2023, temos um percentual de 33,3% (trinta e três, três por cento) do quadro docente que está há mais de 2 (dois) anos na escola, sendo representado pelos sujeitos P5, P6, P7 e P8. Em relação ao intervalo de tempo entre 1(um) e 2 (dois) anos, o percentual é de 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento), sendo representado pelos sujeitos P4, P9, P10, P11 e P12. A soma das duas primeiras amostras resulta em um total de 75% (setenta e cinco por cento) do quadro docente com um período de mais de 1 (um) ano na escola. Consideramos que esse é um fator muito positivo para toda a comunidade escolar, visto que a equipe vai ficando cada vez mais integrada com o passar do tempo.

O percentual de 16,7% (dezesesseis, sete por cento) corresponde ao quantitativo de professores que estavam na escola há 6 meses ou menos à época, e são representados por P2 e P3. E em menor escala, com um percentual de 8,3% (oito, três por cento) temos professores que estão na escola por um período que compreende entre 6 meses e 1 ano, sendo este percentual representado por P1.

As questões 7 (sete), 8 (oito) e 9 (nove) são ainda relativas ao levantamento de dados necessários para traçarmos um perfil do corpo docente do nosso campo de pesquisa. As questões tratam do ensino de componentes curriculares, vínculo de trabalho e sobre a formação prévia para atuação na escola. As respostas estão descritas abaixo:

Quadro 21: Questão 7 do questionário dos professores

7- Quais componentes curriculares você ensina na escola e pra que séries?
<i>P1 – kdkdkdkkfk</i>
<i>P2 – Língua Inglesa</i>
<i>P3 – ARTS 4* ano Computer Science 1*, 2* 4* ano</i>
<i>P4 – Art – 3º ano</i>
<i>P5 – INTEGRATED MATH – 1ª e 2ª SÉRIES</i>
<i>P6 – Science – Year 3</i>
<i>P7 – inglês para o terceiro e quarto ano</i>
<i>P8 - English, science, arts 1st to 4th grades</i>
<i>P9 - Science.</i>
<i>P10 - Science, 1ª e 2ª série,</i>
<i>P11 - ARTS 2º e 3º ano</i>
<i>P12 - Math Year 3º e 4º</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Com relação ao tipo de vínculo empregatício, a questão 8 (oito) tem o gráfico abaixo como resultado para as respostas:

Gráfico 10: Questão 8 do questionário dos professores

8- Sobre o seu vínculo:

12 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

De acordo com o gráfico, com o mesmo percentual de 33,3% (trinta e três, três por cento, temos 2 (dois) tipos de vínculos empregatícios representados: 1) professor seletivado do estado trabalhando integralmente no IEMA e 2) professor concursado do estado trabalhando integralmente no IEMA, respectivamente representados por P1, P2, P3 e P10 para situação 1 (um) e por P5, P7, P8 e P12 para situação 2 (dois). Com um percentual de 25% (vinte e cinco por cento), temos a situação de professores que são concursados do estado e que trabalham no IEMA e em outra(as) escolas da rede, sendo representados por P4, P9 e P11. Por fim, com um percentual de 8,3% (oito, três por cento), tendo como representante somente P6, temos o caso de vínculo de professor seletivado, e que trabalha no IEMA e em outra(as) escolas da rede.

Destacamos aqui, que não tivemos acesso aos editais de seleção de professores, visto que não se encontram em domínio público, portanto, desconhecemos qual o tempo de duração desses contratos oriundos do processo seletivo outrora mencionado, não se fazendo clara por quanto tempo se dará a permanência dos professores selecionados via edital externo.

Na questão 9 (nove), quando questionados sobre como se deu o processo

de formação para a atuação na educação bilingue e se fez algum curso de extensão de 120h sobre Bilinguismo, recebemos as seguintes respostas:

Quadro 22: Questão 9 do questionário dos professores

9 - Como se deu seu processo de formação para a atuação na educação bilingue? Você fez algum curso de extensão de 120h sobre Bilinguismo? Se sim, em que ano e em qual instituição? E pós-graduação em Educação Bilingue? Se sim, em que ano e em qual instituição?
P1 - kkdckkkdkdkkd
P2 - Sim. 2023.
P3 - Não fiz nenhum curso.
P4 - Não fiz curso específico sobre Bilinguismo.
P5 - Participei de um curso de formação "Maranhão Excellence in English Teaching" (MEET), durante o ano de 2019 ( 70 h ) ; Workshop "Introduction to Teaching English to Young Learners" (20h) ambos ministrados pela representante da U.S. Embassy and Consulates in Brazil - Wanda Walker; além de formações, desde 2019, específicas para o trabalho desenvolvido no IEMA Integral Bilingue, estas ofertadas pela SEDUC; ainda workshops com profissionais da área de ensino bilingue de outros estados; quanto a certificado de proficiência: British Council - C1- 2022.
P6 - Não. Não fiz nenhum curso de extensão ou pós-graduação na área de bilinguismo.
P7 - sim, ofertado pelo próprio IEMA bilingue.
P8 - Temos formação sobre bilinguismo e estratégias de ensino todo começo de ano.
P9 - Não, mas faço formações continuamente.
P10 - Formação continuada.
P11 - Sim. Curso de 120h na escola bilingue.
P12 - Fiz cursos e formações com menos de 120h

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

De acordo com a análise das respostas, de um total de 12 (doze) participantes da pesquisa,6 (seis) professores afirmam já ter feito cursos sobre bilinguismo, porém não localizamos as informações que solicitamos nas perguntas como se pode confirmar nas respostas que recortamos a seguir:

Quadro 23: Complemento 1 da questão 9 do questionário dos professores

P2 - Sim. 2023
P5 - Participei de um curso de formação "Maranhão Excellence in English Teaching" (MEET), durante o ano de 2019 ( 70 h ) ; Workshop "Introduction to Teaching English to Young Learners" (20h) ambos ministrados pela representante da U.S. Embassy and Consulates in Brazil - Wanda Walker; além de formações, desde 2019, específicas para o trabalho desenvolvido no IEMA Integral Bilingue, estas ofertadas pela SEDUC; ainda workshops com profissionais da área de ensino bilingue de outros estados; quanto a certificado de proficiência: British Council - C1- 2022
P7 - sim, ofertado pelo próprio IEMA bilingue
P8 - Temos formação sobre bilinguismo e estratégias de ensino todo começo de ano
P11 - Sim. Curso de 120h na escola bilingue
P12 - Fiz cursos e formações com menos de 120h

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Os participantes P3, P4 e P6 afirmam não terem feito nenhum tipo de curso

sobre bilinguismo conforme os recortes a seguir:

Quadro 24: Complemento 2 da questão 9 do questionário dos professores

<i>P3 - Não fiz nenhum curso</i>
<i>P4 - Não fiz curso específico sobre Bilinguismo</i>
<i>P6 - Não. Não fiz nenhum curso de extensão ou pós-graduação na área de bilinguismo</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O participante P9 afirma não ter feito curso sobre bilinguismo, porém confirma que faz formações continuamente, conforme recorte abaixo:

Quadro 25: Complemento 3 da questão 9 do questionário dos professores

<i>P9 - Não, mas faço formações continuamente</i>
---

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O participante P10 não deixa clara a resposta quando somente mencionaram o fato de fazer formação continuada sem especificar nada mais além, conforme vemos no recorte abaixo:

Quadro 26: Complemento 4 da questão 9 do questionário dos professores

<i>P10 - Formação continuada.</i>
-----------------------------------

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Ressaltamos que o participante P1 não respondeu satisfatoriamente à pergunta como comprovado na transcrição.

Em relação à primeira etapa do questionário aplicado podemos destacar alguns aspectos da equipe docente que trabalha com língua adicional no IEMA Integral Bilingue de São Luís:

- A Formação inicial de 91,7% da equipe é em Letras;
- A equipe conta com 91,7% de especialistas;
- 91,7% dos professores já realizaram testes de proficiência, sendo 66,7% classificados no nível C1;
- 75% da equipe não tinha experiência prévia ao IEMA em escolas bilingues
- 33,3% da equipe está na escola há mais de 2 anos;

- O número de professores que são efetivos da rede soma 7 participantes, de um total de 12.

Destacamos que as ações formativas oferecidas pela escola não ficaram claras nos formulários, pois ao contrastar as respostas do questionário da gestão que afirma ter oferecido formações com a Editora National Geographic, e de algumas respostas de professores que afirmam ter participado de cursos de 120h na escola ou que a escola oferece todo início de ano cursos sobre bilinguismo e/ou estratégias de ensino, necessitaríamos de acesso ao calendário de formações mencionado pela gestão para listar os cursos de curta ou longa duração já oferecidos pela escola. Ressaltamos que a oferta de formação continuada pode oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional que os capacitem a enfrentar os desafios específicos do ensino bilíngue e a proporcionar uma experiência educacional de alta qualidade para os alunos. Goldmeyer e Cardoso (2020, p. 18), afirmam que:

Parte-se do princípio de que o professor, como qualquer outro profissional, nunca estará pronto. Ele está em constante processo de formação e aprimoramento através do estudo e da utilização de metodologias para a reflexão constante sobre sua prática. O engajamento de professores autores é essencial para a construção coletiva de propostas condizentes com o novo cenário. O desejo é desenvolver nos docentes uma atitude de *lifelong learning*. O conceito, que pode ser traduzido como aprendizagem ao longo da vida, ou educação continuada, refere-se à necessidade inquestionável de atualização constante para acompanhar o ritmo frenético do mundo contemporâneo.

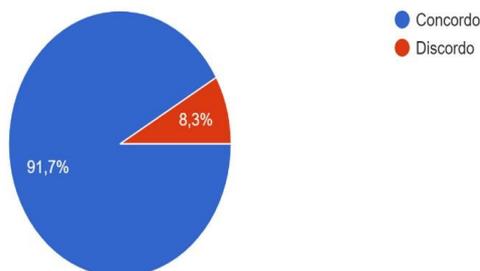
As questões 10 (dez), 11 (onze) e 12 (doze) do nosso instrumento de pesquisa tinham como objetivo “provocar” reflexões no participante a partir do momento que ele era exposto a uma afirmação da qual deveria concordar ou discordar, e, além disso, deveria justificar a sua escolha. A justificativa nos daria argumentos para analisar concepções de teorias relacionadas a educação bilíngue.

Na questão 10 quando solicitados a justificar a sua escolha entre concordar ou discordar da afirmação: O professor que trabalha com língua adicional em uma escola bilíngue está imerso em duas esferas de conhecimentos fundantes: os relacionados aos componentes curriculares que leciona e a língua acadêmica referente a esses componentes, a nossa intenção era checar as concepções sobre a

abordagem CLIL da equipe docente. O percentual de concordância se apresentou da seguinte forma:

Gráfico 11: Questão 10 do questionário dos professores

10 - O professor que trabalha com língua adicional em uma escola bilíngue está imerso em duas esferas de conhecimentos fundantes: os relaciona...língua acadêmica referente a esses componentes.  
12 respostas



Fonte: arquivo Pessoal da Autora (2023)

O participante P1 foi o único que não concordou, mas não justificou a sua escolha como se pode confirmar abaixo com a tabulação das respostas:

Quadro 27: Justificativa da questão 10 do questionário dos professores

P1 –
P2 - O objetivo das aulas é voltado para o desenvolvimento das habilidades como leitura e comunicação. Além de proporcionar o contato com a cultura dos países que falam a língua inglesa.
P3 -
P4 - Tanto o componente curricular quanto a Língua em que ele é ensinado devem ser considerados importantes, pois ambos os conhecimentos são foco na Educação Bilingue.
P5 -É uma experiência única. É preciso estar atento para a questão de ensinar o "conteúdo" previsto para aquela série ao mesmo tempo ensinar um outro idioma; um complementa o outro trazendo um duplo aprendizado língua e conhecimento; Conhecimento e língua, leia-se no meu caso "Math IN English";
P6 - Apenas os conhecimentos linguísticos (usuais em cursos ou escolas onde o foco é ESL) não são o suficiente ou não são o ideal quando se trata da dinâmica de ensino e dos processos didáticos do contexto bilíngue. Em algum momento, apenas o conhecimento provindo da formação regular e das experiências com a abordagem ESL não conseguirá abarcar conteúdos como, por exemplo, os previstos na disciplina Science.
P7 - uma vez que a escola se propõe a ensinar um componente curricular por meio de uma língua alvo, o professor precisa não só ter uma proficiência que o permita ministrar um componente curricular de uma área do conhecimento específica, como também conhecimento da própria disciplina, um terceiro conhecimento fundamental seria como preparar essas aulas na língua alvo, dado que não se trata de uma simples tradução ou mudança de código.
P8 - Além do conhecimento da língua estrangeira como canal na comunicação, devemos ter conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado, alguns demandam mais pesquisa que outros.
P9 - As línguas nativa e estrangeira se fundamentam o tempo todo no uso em sala de aula e fora dela.
P10 - Conhecimento da língua inglesa e o conhecimento e do componente curricular.

*P11 - Importância do componente curricular adicional.*

*P12 - Os componentes estão sempre interligados e os alunos precisam usar a língua que dominam em benefício da língua adicional.*

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Em relação às justificativas dadas, no geral os professores reconhecem que devem integrar língua e conteúdo no trabalho com duplo foco que é o de educação bilíngue. Algumas respostas, porém, nos chamam a atenção por alguns objetivos descritos para as aulas ou pelo uso de termos como língua nativa/língua estrangeira em algumas respostas. Vale ressaltar que o PPP do IEMA descreve na seção de Princípios metodológicos que trabalha com “uma base metodológica composta de cinco elementos, quais sejam: uma concepção de língua como enunciação, a teoria sociocultural, o letramento, a translíngua e o content and language integrated learning – CLIL.” (2023, p.10).

O PPP (2023, p.16) também conceitua CLIL como segue:

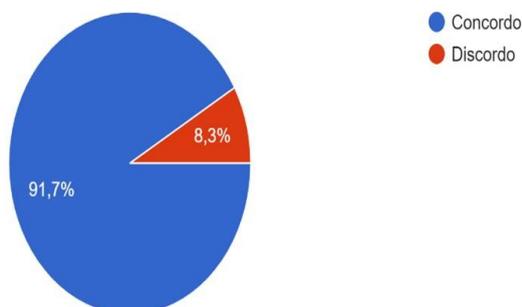
O CLIL, como é popularmente conhecido, representa uma abordagem que informa teorias e práticas para o ensino unifica de conteúdo e língua. Ele é recomendado pela Comissão Europeia como forma de estimular o multilinguismo dos países membros e, concomitantemente, preservar as línguas nacionais (cf. RICHARDS, 2015; RICHARDS, RODGERS, 2014). Uma vantagem em se adotar essa abordagem é a crescente fonte de materiais que informam tanto sobre seus aspectos teóricos quanto a prática em sala de aula.

A questão 11 (onze) era um complemento da anterior e pedia justificativa para a seguinte afirmação: “Em uma abordagem que integra língua e conteúdo, a aprendizagem não ocorre de maneira linear, como em um curso da língua, por exemplo”. Em relação à concordância ou não da afirmação, o gráfico nos mostra o seguinte:

Gráfico 12: Questão 11 do questionário dos professores

11- Em uma abordagem que integra língua e conteúdo, a aprendizagem não ocorre de maneira linear, como em um curso da língua, por exemplo.

12 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O participante P2 respondeu que discorda, representando um percentual de 8,3%. As justificativas de todos os participantes estão demonstradas na tabulação dos dados abaixo:

Quadro 28: Parte 1 da justificativa da questão 11 do questionário dos professores

P1 – kkkkkkkkkkkkkkk
P2 - O currículo é integrado. Os planejamentos são elaborados para que os conteúdos contemplem os dois idiomas.
P3 -
P4 - Embora seja importante manter o ensino na Língua-alvo, não se pode fazer desse processo um curso semelhante ao de conversação, por exemplo, pois o currículo acadêmico também deve ser contemplado.
P5 - Quando se fala em ensinar uma L2 logo vem à mente algum tipo de "cursinho" de idioma ou aquele rol de conteúdos previstos para cada série das escolas regulares e assim se ensina a L2; nestas situações tudo é previsível durante as aulas. Na abordagem que integra língua e conteúdo cada aula é um momento diferenciado, cada criança vai aprender um "conhecimento" novo e também a se expressar/ raciocinar de acordo com o que está sendo ensinado, no idioma que está sendo ensinado
P6 - Os processos de aprendizagem, em si, não tendem a ser lineares.
P7 - a "maneira linear" é uma sistematização para o ensino de uma língua alvo, no ensino bilíngue a língua não se encerra em si mesmo, a língua é o meio ou ferramenta de ensino de uma área do conhecimento, dessa forma, a língua é apresentada de acordo com a necessidade de comunicação, o que não ocorre de maneira linear ou planejada, dado que a comunicação real é livre e não segue nenhum sequenciamento. A necessidade do uso determinará a ordem em que a língua será ensinada.
P8 - Isso. Por que o foco não é o estudo das estruturas da língua ou vocabulário somente, mas a compreensão de um assunto q demanda várias estratégias de linguagens p ser alcançado.
P9 - as línguas são usadas de forma livre e espontânea.
P10 - Com vários componentes curriculares, a aprendizagem não poderia ocorrer de maneira linear devido vários fatores, mas desses é o interesse de cada aluno.
P11 - Em curso regular com as horas estendidas possibilita o melhor aprendizado.
P12 - Como a língua é meio e não fim, a aprendizagem não ocorre numa ordem determinada.

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

O participante P2 foi o único que discordou com a seguinte justificativa:

Quadro 29: Parte 2 da justificativa da questão 11 do questionário dos professores

P2 - O currículo é integrado. Os planejamentos são elaborados para que os conteúdos contemplem os dois idiomas

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Acreditamos que o participante não tenha entendido a afirmação pela justificativa que deu sobre o currículo ser integrado, o que já estava colocado na sentença. O foco era se a aprendizagem ocorre de maneira linear ou não com essa abordagem.

No geral, os professores têm a consciência de que em abordagens integradoras o aprendizado dessa língua adicional não ocorre de maneira linear, ou “programada”, ou seguindo uma ordem de tempos verbais, por exemplo.

No PPP da escola (2023, p. 17) esse ponto é abordado como segue:

O trabalho com o CLIL não se confunde com aquele voltado somente para o de ensino de línguas adicionais. Megale explica que, em uma abordagem que integra língua adicional e conteúdo, o professor precisa compreender que “a aprendizagem não ocorre de maneira linear (como acontece, por exemplo, em um curso da língua-alvo), ou seja, o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado” (MEGALE, 2020, p. 19). Sendo assim, um texto escrito não é selecionado como atividade de sala de aula ou de casa porque ele esclarece um determinado ponto linguístico; contrariamente, é o conteúdo do componente curricular que indicará a linguagem a ser trabalhada em sala de aula.

Em uma abordagem que integra língua e conteúdo, a aprendizagem se distancia do modelo linear típico encontrado em cursos de língua convencionais. Nesse contexto, o ensino transcende a mera aquisição de vocabulário e gramática, incorporando elementos temáticos e conceituais que se alinham a áreas específicas de conhecimento. Desta forma, “as escolas bi/multilíngues focam a integração entre língua e conteúdo, enquanto os programas de ensino de línguas enfatizam o ensino da língua propriamente dita” (Megale; El Kadri, 2023, p. 42).

Ao contrário de abordagens tradicionais que se concentram principalmente na estrutura linguística, a integração de língua e conteúdo incentiva a aplicação prática do idioma em contextos reais. Os alunos não apenas aprendem a se comunicar

eficazmente, mas também adquirem conhecimentos em áreas específicas, consolidando assim uma compreensão mais profunda e holística.

A questão 12 (doze), por sua vez, exigia justificativa para a seguinte afirmação: “Os professores que trabalham com língua adicional em uma escola bilíngue não precisam se preocupar com a construção de recursos linguísticos na seleção e elaboração de input”. Todos os participantes discordaram, e a tabulação de respostas se apresentou da seguinte forma:

Quadro 30: Questão 12 do questionário dos professores

<i>P1- kkkkkkkkkkk</i>
<i>P2- Os recursos linguísticos são indispensáveis nas aulas.</i>
<i>P3-</i>
<i>P4 - Negligenciar a construção de recursos linguísticos é ignorar o propósito do ensino Bilíngue, que é também o de adquirir fluência na L2.</i>
<i>P5 - Se partirmos da premissa que nossos alunos têm pouco ou nenhum contato com uma L2, de forma sistematizada, fora do ambiente escolar, partir para uma aula sem um bom planejamento, que familiarize a criança com o que será apresentado, eu diria que é uma falta de responsabilidade. O professor tem por obrigação construir recursos que facilitem a aprendizagem, isto inclui a criança interagir durante a aula com o professor e com seus pares com segurança e confiança.</i>
<i>P6 - Todo e qualquer trabalho que envolva em ensino necessita de um cuidado com tal construção.</i>
<i>P7 - o input deve ser acessível, compreensível, mas desafiador, este ficando muito aquém ou além, gera desinteresse do aprendiz. por isso esse input deve ser cuidadosamente planejado para um contexto específico.</i>
<i>P8 - A gente sempre precisa se importar com o input, a seleção do que vamos levar ao aluno pode trazer diferentes resultados, quanto melhor elaborado melhor feedback deles.</i>
<i>P9 - formações contínuas são feitas o tempo todo para um aprendizado melhor pelo professor, e consequentemente, melhor aplicação em sala de aula.</i>
<i>P10 - Acredito que os professores que trabalham com uma língua adicional têm que se preocupar muito mais com a construção de recursos.</i>
<i>P11 - Precisam se preocupar pois é uma escola bilíngue.</i>
<i>P12 - O input é tudo aquilo que o aluno recebe na língua alvo. É muito importante</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Destacamos que a equipe docente reconhece a importância da construção de recursos linguísticos em um ambiente bilíngue. O IEMA reconhece as dificuldades dos alunos, que são oriundos de famílias carentes que não tiveram acesso a língua adicional antes da escola. Por isso, para suprir essa necessidade, a matriz curricular

conta com 5 (cinco) aulas por semana de Integrated English para todas as turmas, totalizando 200h/a anuais, conforme mostra o PPP.

Professores que atuam em escolas bilíngues, especialmente aqueles envolvidos no ensino de língua adicional, desempenham um papel fundamental na construção de recursos linguísticos para proporcionar uma experiência de aprendizado rica e eficaz. Nesse contexto, a seleção e elaboração de *input* tornam-se elementos essenciais para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. Marcelino (2019, p. 62) aponta que:

[...] apresentar às crianças o melhor input possível, de modo a proporcionar-lhes as melhores condições para o desenvolvimento da linguagem mediante suas habilidades naturais, respeitando as individualidades. Assim, uma boa exposição linguística nada mais é que oferecer ao aprendiz a chance de aproveitar sua capacidade natural de aquisição da melhor maneira.

Isso implica não apenas na seleção de conteúdos relevantes, mas também na consideração das características e interesses dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente.

Enfatizamos que P3 não justificou nenhuma das 3 (três) afirmações. Findadas as questões que necessitavam de justificativa, o formulário apresenta as questões 13 (treze) e 14 (quatorze) que instigam sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho em escolas bilíngues e pedem sugestões de temas a serem trabalhados em cursos de curta duração

Quadro 31: Questão 13 do questionário dos professores

13-Quais as suas maiores dificuldades na atuação em educação bilíngue?
P1 – kkkkkkkkkkk
P2 - Vivenciar o bilinguismo fora da sala de aula, em outros lugares da escola.
P3 - Compreensão dos alunos e a falta de interesse dos alunos em falar inglês.
P4 - Manter os alunos interessados em usar a Língua-alvo, considerando-se que no ambiente escolar em geral há funcionários que não dominam a Língua e usam a L1, diminuindo a eficácia do trabalho feito em sala.
P5 - Conseguir preparar recursos que realmente sejam eficientes e eficazes para que as crianças desenvolvam a oralidade com mais proficiência (sonho);
P6 - Talvez trabalhar com contextos não-ideais, como é o exemplo do IEMA Bilíngue, em que os estudantes não têm uma base com a língua adicional já pré-construída e em que a família muitas vezes não possui oportunidade ou condições econômicas para integrar esses alunos em vivências com/na língua adicional. Tudo que é construído no que diz respeito a aprendizagem e experiência/vivências na língua e cultura adicional parte majoritariamente do espaço escolar.
P7 - o planejamento
P8 - Eu não diria dificuldades, mas desafios: adaptar a nossa linguagem à dos alunos, conhecer mais estratégias para os diferentes públicos, saber lidar com uma quantidade grande de alunos em

<i>sala, saber usar os recursos tecnológicos, etc.</i>
<i>P9 - Creio que não há.</i>
<i>P10 - Criar um ambiente realmente Bilingue dentro e fora da sala de aula.</i>
<i>P11 - Salas numerosas.</i>
<i>P12 - Rotina de sala aula e adequar o livro à realidade dos alunos e às suas necessidades</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

Diante das respostas recebidas, percebemos que a equipe encontra desafios para a sua atuação que demandam habilidades e estratégias particulares por parte dos educadores. Uma das adversidades mais citadas é a língua. Apenas P9 apontou que não há dificuldade em desenvolver o trabalho.

Reafirmamos, a partir das respostas, que a formação continuada de professores para atuar em ambientes bilíngues é essencial, visto que os obstáculos são grandes, principalmente em se tratando de uma escola pública. A falta de treinamento específico pode impactar a eficácia do ensino e da aprendizagem em contextos bilíngues. Concordamos com Megale (2019) quando postula que é necessário investir na formação desses professores, pois os conhecimentos e saberes necessários para a atuação em contextos bilíngues não surge espontaneamente.

Superar essas dificuldades requer esforços coordenados, incluindo investimentos em formação docente e o estabelecimento de políticas educacionais que apoiem a implementação eficaz da educação bilíngue

A nossa última questão do formulário indagava sobre o interesse em estudar mais sobre educação bilíngue em um curso de formação e sobre quais temas/tópicos. As respostas foram as seguintes:

Quadro 32: Questão 14 do questionário dos professores

14- Você se interessaria em estudar mais sobre educação bilíngue em um curso de formação? Que temas/tópicos você sugere?
<i>P1 – kkkkkkkkkkk</i>
<i>P2 - Sim. Educação Bilingue para alunos com necessidades especiais</i>
<i>P3 - Sim.</i>
<i>P4 - Alfabetização bilíngue: qual priorizar, qual o melhor método, quando começar uma e outra, etc</i>
<i>P5 - A escola oferece constantemente cursos e workshops, mas eu gostaria de estudar mais sobre o CLIL; Storytelling; gamification;</i>
<i>P6 - Sim. "Como fazer com que o ensino bilíngue seja bem sucedido e efetivo em contextos não ideais".</i>
<i>P7 - a depender do palestrante ou instituição de ensino, sim. sugestão CLIL</i>
<i>P8 - Me interesse pelo CLIL, mesmo já tendo algumas formações sobre ele, gosto muito do tema alfabetização com phonics e estratégias de ensino p crianças em diferentes etapas de desenvolvimento.</i>
<i>P9 – translanguaging</i>
<i>P10 - Estudar mais sobre o Clil.</i>
<i>P11 - SCAFFOLING AND CLIL</i>

As respostas foram variadas, mas percebemos o interesse dos professores de língua adicional do IEMA Bilingue de São Luís em buscar formação complementar, principalmente com relação a temática da Abordagem CLIL. Sendo assim, definimos a temática do Manual de Orientações Pedagógicas voltada para esse anseio desses docentes.

Em resumo, o interesse do professor bilíngue em buscar formação adicional reflete um compromisso com o aprimoramento profissional e o desejo de oferecer uma educação de qualidade aos alunos em ambientes bilíngues. Esse investimento não apenas beneficia o próprio educador, mas também enriquece a experiência de aprendizagem dos estudantes

Portanto, compreendemos e afirmamos que a formação continuada é importante e necessária para a ampliação dos conhecimentos dos docentes desta instituição.

#### 5.1 O Produto da pesquisa: Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL

A priori, a nossa proposição tinha como objetivo o de oportunizar uma proposta de formação continuada, em um modelo de Trilha Formativa, constituído de alguns temas que seriam construídos colaborativamente com os professores de língua adicional da escola. Entretanto, não foi possível termos esses momentos de troca e partilha com o corpo docente. Assim sendo, voltamos o nosso olhar para o questionário que foi respondido pelos professores e remodelamos a nossa ação, elegendo, com base nas respostas, a abordagem CLIL, temática mais citada no formulário, para produzir o nosso produto; um Manual de Orientações Pedagógicas. Este produto é parte integrante da dissertação “A Educação Bilingue e a Formação de Professores de Língua Adicional do IEMA Integral Bilingue de São Luís: desafios, saberes e conexões.”

Figura 7: Capa do Produto Educacional



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

O Manual é composto por 3 (três) tópicos, os quais são intitulados de: O que é CLIL? Princípios básicos da abordagem CLIL e Como planejar aulas utilizando a abordagem CLIL? Além dos tópicos do manual em si, este e-book conta com seções de Apresentação, Introdução, Reflexões Finais, Referências e Sobre a autora e a orientadora.

O e-book está estruturado da seguinte forma :Apresentação: o que é o manual e o que ele contém. Introdução: tópicos de fundamentação para compreensão da temática. Tópico 1(um) do Manual: O que é CLIL? Neste momento inicial, propomos reflexões dos professores sobre a abordagem, propomos tarefas e discorreremos sobre conceitos de CLIL sob a ótica de alguns autores. Esse tópico apresenta uma subdivisão que é intitulada de: Fundamentação Teórica da Abordagem CLIL, e versa sobre a base teórica da abordagem fazendo um comparativo de conceitos e propondo tarefas de sondagem para professores.

O tópico seguinte do manual é o de: Princípios Básicos da Abordagem CLIL, que tem uma subdivisão intitulada de: Dimensões Metodológicas da Abordagem CLIL. O objetivo deste tópico é apresentar os princípios da abordagem provocando uma 124 reflexão sobre a prática dos professores em sua própria sala de aula, além de discorrer sobre os pilares metodológicos da abordagem.

Para finalizar o manual, trazemos o tópico prático que tem como título: Como planejar aulas utilizando a abordagem CLIL? E como subtópico a seção: Agora é a sua vez: atividades práticas de planejamento. Nessa etapa os professores conseguirão fazer ligações da teoria apresentada nos tópicos anteriores e estarão aptos a preparar aulas utilizando os princípios metodológicos da abordagem. Nas

atividades práticas de planejamento, os cursistas assistirão vídeos de aulas e farão atividades práticas preparando suas próprias aulas a partir de temas propostos

O *e-book* então finaliza com a seção de Reflexões Finais: considerações finais acerca do produto que produzimos. Referências: os referenciais utilizados com pesquisa e apoio para elaboração. Sobre a autora e o orientador: para conhecer um pouco sobre Melissa e Luciana.

Devido a não obrigatoriedade de aplicação do produto na escola campo amparada na Instrução Normativa N° 04/2020/PPGEEB/UFMA que em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19) tornou facultativa a intervenção na escola pesquisada e pelos entraves vividos no *locus* da pesquisa não tivemos a oportunidade de receber uma devolutiva da equipe docente em relação ao nosso produto. O material, porém, foi enviado à escola via *e-mail* e apresentado aos novos Diretores Geral e Pedagógico da escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a educação bilíngue e a formação de professores de língua adicional nos possibilitou compreender o processo de formação dos professores que atuam no contexto de uma escola pública bilíngue de ensino fundamental em São Luís – MA, bem como construir um Manual de Orientações Pedagógicas, que contribua com o fazer pedagógico desses docentes. Desta forma, consideramos necessário que o professor que atua em contextos bilíngues tenha acesso a cursos de formação continuada, pois saberes específicos para o fazer diário nessa modalidade de escola são requisitos básicos para o desenvolvimento de sua prática.

Com relação aos objetivos específicos, os mesmos foram implementados em etapas. O primeiro objetivo buscou descrever o conceito de bilinguismo e sujeito bilíngue em uma perspectiva histórica da educação bilíngue brasileira e maranhense. Desta forma a Dissertação, na parte teórica, iniciou com um resgate histórico do conceito de bilinguismo e do sujeito bilíngue, desde as concepções monoglóssicas às heteroglóssicas, discutindo sobre a diversidade linguística e cultural dos sujeitos, valorizando suas identidades e experiências únicas. Além disso, a abordagem heteroglóssica do bilinguismo destaca a interconexão entre as línguas e as culturas, promovendo uma compreensão mais profunda da complexidade do fenômeno.

Evidenciamos a evolução do conceito de bilinguismo e a valorização das concepções heteroglóssicas que têm profundas implicações para o sujeito bilíngue, formando um cidadão mais globalizado e com mobilidade multifuncional. Analisamos o parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a oferta de Educação Plurilíngue e que aborda a nomenclatura dessas instituições, a carga horária requerida para sua implementação, bem como a estrutura curricular associada à respectiva modalidade, assim como o Parecer nº 103/2020 do CEE-MA que resultou na Resolução CEE/MA nº 84/2020 que além abordar todos os aspectos referentes às escolas bilíngues, internacionais e com programas bilíngues no seu entendimento, reconhece a importância da formação inicial e continuada do professor bilíngue.

O segundo objetivo identificar as concepções de docência na educação bilíngue, fundamentais para a atuação do professor na escola bilíngue maranhense. Diante da complexidade do papel do professor bilíngue como agente educacional, é fundamental reconhecer a diversidade dos saberes que permeiam sua prática

pedagógica. Mobilizar os saberes da experiência é essencial para mediar o processo de construção identitária dos professores, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e desenvolver uma compreensão mais profunda de seu papel na educação. Ao explorarmos o papel do professor em contextos bilíngues, fica evidente a necessidade premente de uma formação inicial e continuada que prepare adequadamente os educadores para os desafios específicos desse ambiente educacional. A educação bilíngue exige não apenas um domínio das línguas envolvidas, mas também uma compreensão aprofundada dos processos pedagógicos e das estratégias de ensino-aprendizagem que promovam uma integração eficaz entre língua e conteúdo.

O terceiro objetivo discutir os saberes que mobilizam ou são mobilizados durante as práticas docentes no contexto de atuação do professor nas escolas bilíngues. Os saberes docentes nesse contexto, moldam a prática educativa e orientam as decisões dos professores em sala de aula. Os educadores precisam desenvolver uma consciência crítica das questões políticas e ideológicas envolvidas na educação bilíngue, bem como uma compreensão das necessidades individuais dos alunos e das especificidades linguísticas e culturais de cada contexto. Portanto, a formação dos professores em contextos bilíngues deve ser pautada na reflexão constante sobre a prática, na atualização contínua dos conhecimentos e na busca por estratégias inovadoras e eficazes de ensino. Somente assim será possível garantir uma educação bilíngue de qualidade, que promova o desenvolvimento integral dos alunos e os prepare para os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

O quarto objetivo que foi: Elaborar um Manual de Orientações Pedagógicas para professores bi/multilíngues acerca da Abordagem CLIL, a ser oferecido por meio de um e-book, a partir da análise de dados da pesquisa de campo realizada com os professores de língua adicional do Instituto Estadual de educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Integral Bilíngue de São Luís- MA. Consideramos que alcançamos este objetivo, visto que conseguimos elaborá-lo para ser inserido como proposta na nossa Dissertação.

Após termos finalizado a pesquisa, esperamos ter contribuído para a melhoria da atuação do professor bilíngue tendo como base formações continuadas que alcance as suas demandas e fragilidades. Ressaltamos que o trabalho foi de suma importância para o nosso desenvolvimento e amadurecimento como pesquisadora,

visto que acessamos teorias indispensáveis para o aprofundamento como estudiosa da área de educação bilíngue, e que, com a pesquisa de campo, conhecemos a realidade de uma escola pública bilíngue.

Ademais, percebemos que o percurso trilhado no estudo, nos trouxe respostas importantes quanto a educação bilíngue e a formação de professores de língua adicional, ao analisarmos os questionários dos professores bilíngues do IEMA Integral Bilíngue de São Luís – MA, podemos inferir e constatar que esses profissionais estão crescendo e se aprimorando junto com a escola, que está em constante formação. Diante do exposto, reafirmamos da necessidade de realizações de formações continuadas para os professores bilíngues, pois ao investir na formação desses profissionais, estamos investindo na qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**.3rd edn. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**.4th edn. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**.5th edn. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN 2011
- BECKER, Alton L. **Beyond translation**: essays toward a modern philology. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1995.
- BERDSMORE, Hugo Baetens. **Bilingualism**: basic principles.2nd. ed. Clevedon: Multilingual matters, 1986.
- BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of Science. **Philosophy of Science**. Cambridge, v.2, n.4, p. 499-517, 1935.
- BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 5 ago. 2023
- BRASIL. Decreto nº 591 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Promulgação. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 5 ago. 2023
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 10, de 1997. Aprova o texto do Acordo-Quadro Inter-Regional de Cooperação entre a Comunidade Europeia e os seus Estados-Membros e o Mercosul e os seus Estados-Partes, assinado em Madri, em 15 de dezembro de

1995. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1997/decretolegislativo-10-4-fevereiro-1997-352850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2023

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm) Acesso em: 15 maio 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 ago. 2023

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2023

BRASIL. **Lei nº 1072, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 5 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 5 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-daeducacao-superior-seres/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em: 5 ago. 2022

BRASIL. Parecer CNE/CP no 22/2019. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=-dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=-dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 11 jan. 2023.

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUSCH, B. **Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language**. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 148. 2015.

CANAGARAJAH, S. The Ecology of Global English', *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89–100. 2007

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.

CAZDEN, C.B.;SNOW, C.E. **English Plus**: Issues in Bilingual Education. (The Annals of the American Academy of Political and Social Science Vol. 508). London: Sage, 1990.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In: O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008

CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging**: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators, 2013. Disponível em: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CERICATO, Itale Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. 2016, v. 97, n. 246, pp. 273-289. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>> Acesso em 28 Nov 2022

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. Tradução Portuguesa: Aspectos da Teoria da Sintaxe. Armênio Armado, Coimbra, 1978, 2ª edição, 1965.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

CUMMINS, Jim. **Cognitive/academic language Proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters**. Toronto: Ontario Inst. For Studies in Education, 1979. Bilingual Education Project.

EL KADRI, Michele. **Formação em educação bilíngue**. 28 set. 2022. Apresentação do Power Point. Disponível em: < <https://classroom.google.com/c/NTIxODEzODk0Mzg3/m/NDg4NjM4MTAxMzg4/detail> s>. Acesso em 10 jan. 2023.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina. Tough guys heve feelings too e mae among the stars: recriando identidades de gênero na educação infantil bi/multilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública. *In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 151-173.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; MOURA, Selma. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS, Adriana de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; Tiroli, Luiz Gustavo (org.). **Ensino, currículo e formação docente**: vínculos, conexões e questões da atualidade. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594.

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. São Paulo: PUC, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, Karoline. Saiba quais são as Escolas Internacionais no Brasil e como elas funcionam. **Site infoescola.com.br/noticias**. 03/11/2017. Acesso em janeiro de 2023. [https://www.infoescola.com/noticias/saiba-quais-sao-as-escolas-internacionais-no-brasil-e-como-elas-funcionam/#:~:text=Atualmente%2C%20existem%2028%20Escolas%20Internacionais,Federal%20%E2%80%93%20Bras%C3%ADlia%20\(4\)](https://www.infoescola.com/noticias/saiba-quais-sao-as-escolas-internacionais-no-brasil-e-como-elas-funcionam/#:~:text=Atualmente%2C%20existem%2028%20Escolas%20Internacionais,Federal%20%E2%80%93%20Bras%C3%ADlia%20(4).). Acesso em 10 out. 2023.

FILHO, Urbano Cavalcante; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito**: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (Ufes), 2011, p. 1-4.

FINGER, Ingrid. Psicolinguística do Bilinguismo. In: REBELLO, Lucia; FLORES, Valdir (org.). **Caminhos das Letras**: uma experiência de integração. Porto Alegre: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. P. 47-61

FISHMAN, Joshua. The impact of nationalism on language planning. *In*: RUBIN, Joan & JERNUDD, Björn H. (Ed.). **Can language be planned?** Sociolinguistic theory and practice for developing nations. Honolulu: University Press of Hawaii: 3-22, 1971.

FISHMAN, J.A. **Bilingual Education**: An International Sociological Perspective. Rowley, MA: Newbury House, 1976.

FLORES, N.; BEARDSMORE, H. B. Programs and structures in bilingual and multilingual education. *In*: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Orgs.). **The handbook of bilingual and multilingual education**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015, p. 205-222.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009

FREIRE, J. R. B. Nheengatu: a outra língua brasileira. *In*: STOLZE LIMA, I.; CARMO, L. do (Orgs.). **História Social da Língua Nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 119-149.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 08 Jan. 2023.

GARCIA, O., Skuttnab-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. (Eds.). **Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective;with contributions by Hugo Baetens Beardsmore**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, Ofelia; LIN, Angel M. Y.; MAY, Stephen. (Ed). **Bilingual and Multilingual Education**. 3rd edn. Switzerland: Springer, 2017.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDMEYER, Marguit Carmem; CARDOSO, Angela Cristina. Educação bilíngue: entrelaçamentos da capacitação docente *in loco*. In; CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit Carmem; MOURA, Selma de Assis Moura. **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

GROSJEAN, François. **Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person**. Brain and language, v. 36, n. 1, p. 3-15, 1989.

GROSJEAN, François. **The bilingual as a competent but specific speaker-hearer**. Journal of Multilingual and Multicultural Development, v. 6, p. 467-477, 1985.

GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In: ASHER, R. (Org.). **The encyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

GROSJEAN, François. **Bilinguismo individual**. Tradução de Heloisa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. Revista UFG, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 163-176, 2017.

GROSJEAN, François. **Interview on bilingualism**. [Entrevista cedida a] Judit Navracsecs. Hungary: Veszprem University, 2000. Disponível em: [https://www.francoisgrosjean.ch/interview\\_en.html](https://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html). Acesso em: 15 set. 2023.

GRUTZMANN, T. P. Saberes Docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, p. 2–23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972/28844>>. Acesso em: 06 Jan. 2023.

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

University Press, 2000.

HAUGEN, Einar. **The Norwegian language in America**: a study in bilingual behavior. Bloomington: Indiana University Press, 1953. 2v.

HELLER, Monica. Bilingualism as ideology in practice. *In*: HELLER, Monica. **Bilingualism as a social approach**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. P. 1-22.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. *In*: GARCIA, Ofelia (org.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991. V.1, p. 215-234.

HUBBARD, P.; LEVY, M. (Ed.). *Teacher Education* *In*: CALL. **Amsterdam**: John Benjamins, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza/Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

JORGENSEN, J. N.; JUFFERMANS, K. **Languaging**, November 2011. Acesso em 10 Jul 2023. Disponível em <http://www.toolkit-online.eu/docs/languaging.html>

JUFFERMANS, K. **The Old Man and the Letter**: Repertoires of Literacy and Languaging in a Modern Multiethnic Gambian Village', *Compare*, 41(2), 165–179. 2011

LAMBERT, W.E.; TUCKER, R. **Bilingual Education of Children**. The St Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

LAMBERT, Wallace E. Culture and language as factors in learning and education. *In*: Wolfgang, Aaron (org). **Education of immigrant children**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity Science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LE BLANC, R. **Second language retention**. *Language and Society* 37, 35–36, 1992.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de LE no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999

LIBERALI, Fernanda Coelho. Prefácio. *In*: MEGALE, Antinieta; EL KADRI, Michele. **Escola bilíngue**: transformando saberes na educação de professores. E. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. **Elite bilingual education in Brazil**: an applied

linguist's perspective. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), 2016, p. 95-108

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilingue. In: **Educação Bilingue no Brasil**. Org: Antonieta Megale. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACKEY, W.F. **A typology of bilingual education**. *Foreign Language Annals* 3, 596–608, 1970.

MACKEY, W.F. The importation of bilingual education models. In J. ALATIS (ed.), *Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Education*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1978.

MACNAMARA, John. The linguistic Independence of bilinguals. **Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior**, New York, v.6,n.5,p.729-736, 1967. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80078-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80078-1).

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: **NICOLAIDES** et al. (Orgs.). *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 117-134.

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

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages** (Clevedon, UK: Multilingual Matters). 2007

MARANHÃO. Parecer nº 141/2019. **Conselho Estadual de Educação**. Estudo da viabilidade de implementação do ensino da língua inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas redes de ensino do estado do Maranhão. São Luís: CEE, 2019.

MARANHÃO. Parecer nº 103/2020. **Conselho Estadual de Educação**. Normatização para o funcionamento de Escolas Bilingues, Escolas Internacionais e Programas Bilingues no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís: CEE, 2020.

MARANHÃO. **Resolução nº 210/2012**. Credencia e Autoriza o Funcionamento do Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano Regular, da Escola Bilingue do Maranhão LTDA, Maple Bear de São Luís/MA e dá outras providências. São Luís: CEE, 2012.

MARANHÃO. **Resolução nº 84/2020**. Conselho Estadual de Educação. Estabelece normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue da Educação Básica, no Sistema de ensino do Estado do Maranhão. São

Luís: CEE, 2020

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019b.

MARCELINO, Marcello. **Aquisição de segunda língua e bilinguismo**. Revista Intercâmbio, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significados e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX:1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

MARCELINO, Marcello. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, Antonieta. (org.). **educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação, Santillana, 2019.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 20 abr. 2023

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **The tree of knowledge: the biological roots of human understanding**. London: Shambhala, 1988.

McKay, P. **Assessing Young Learners Cambridge**: Cambridge University Press, 2006.

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele. **Escola bilíngue: e agora? (Trans) Formando saberes na Educação de professores**. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005

MEGALE, Antonieta Heyden. **“Eu sou, eu era, não sou mais”**: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H.; DE CAMARGO, H. R. E. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Tabuleiro de Letras, [S. l.]**, v. 9, n. 1, p. 50–64, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1353>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no brasil:

uma análise dos documentos oficiais Prestigious bilingual education. *In: The Specialist*. Volume 39 | Número 2 | Ano 2018.

MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na educação bilingue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEIJA, Anne-Marie de. **Power, prestige and bilingualism**. Clevedon: Multicultural Matters Limited, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992

MIRA, Marília Marques; ROMANOWKI, Joana Paulin. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Mariela Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 161-178. ISBN: 978-85-7014-154-5.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, n. 32, p. 31-41, 2012.

MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). **OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola**. Florianópolis: Garapuvu, 2014.

MOURA, Ingrid Louback de Castro. **A didática como campo teórico-prático: percepções de pedagogos em formação e em atuação**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. 2015. Fortaleza, Ceará.

MOURA, Selma de Assis. Educação Bilingue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C.H, TONELLI, J.R.A. e SILVA, K.A.S. **Lingua estrangeira para crianças: ensino- aprendizagem e formação docente**. Coleção INPLA Vol 7. Pontes Editores, 2010

MOURA, Selma. **Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios**. In: CARDOSO, Ângela C.; GOLDMEYER, Marguit C.; MOURA, Selma (Orgs). **Práticas reflexivas na educação bilíngue [e-book]** São Leopoldo: Oikos, 2020

MWANIKI, Munene; ARIAS, M. Beatriz; WILEY, Terrence G. **Bilingual Education**

**Policy.** In: GARCIA, O. et al. (eds.). Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education. 3rd Edition. Springer Cham, 2017.

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, Pernambuco, v. 15, n. 3, p.180-191, 20 dez. 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n.7, p. 19-16, 2009. Disponível em: [brazil 7 \(gerflint.fr\)](http://brazil7.gerflint.fr) . Acesso em: 22 maio 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. – [1. ed.] – São Paulo: Parábola, 2014.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodriguez. **As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2021, v. 51 e07113. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147113>. Acesso em: 27 nov. 2021

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84. Disponível em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> Acesso em 11 de Jan de 2022.

PAIVA, V.L. de O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, 2006. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. 2 ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador, BA: Eduneb, 2019

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

**Instituto Estadual do Maranhão (IEMA). Projeto Político Pedagógico. Integral**

**Bilíngue.** São Luís, 2023.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

REBUFFOT, J. **Le Point sur L’Immersion au Canada**. Anjou, Quebec: Centre éducatif et Culturel, 1993

SANTANA, Joelton Duarte; WEISSHEIMER, Janaina. Bilíngues e bilinguismos: uma tarefa de leitura e compreensão de texto como alternativa de aferição de proficiência linguística e fluência oral global em língua inglesa. *In: Caderno de Letras*, nº 35, Set-Dez – 2019.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAVIOLLI, V. C. B. **Abrindo horizontes: Os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2022

SCHERMERHORN, R.A. **Comparative Ethnic Relations**. New York: Random House, 1970

SILVA, Luã Armando de Oliveira Silva; SILVA, João Fábio Sanches. Eu – Professor bilíngue? Um estudo sobre representações de sujeito bilíngue. *In: Entretexos* 22 (2): especial, 2022 ISSN 1519-5392 UEL DOI: 10.5433/1519- 5392.2022v22n2 Esp.p42

SILVA, I, R.; FAVORITO, W. **Surdos na Escola – letramento e bilinguismo**. Campinas, SP: MEC/CEFIEL/IEL/ UNICAMP, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *In: Revista Brasileira de Educação*. Nº 13. Belo Horizonte, 2000, p. 5-24. Disponível em < [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf](http://chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2023.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente*, 1996, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Instrução normativa no 04/2020/PGEEB/UFMA**: Formas metodológicas de apresentação do produto Educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (Sars-cov-2/covid-19). 2020.

Valdés, G., & Figueroa, R. A. **Bilingualism and testing: A special case of bias**. Ablex Publishing, 1994.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; DÁVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. Campinas, SP.: Papirus, 2006.

VIDOTTI, J.J.V.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - Período de 1808 – 1930. **HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, 2007. Disponível em 5. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil - Período de 1808 - 1930 (helb.org.br) Acesso em 20 mar 2023

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. *In*: WEI, L. **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000.

WEI, Li. **Multilinguality, Multimodality and Multicompetence: Code- and Mode-Switching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools**. *Modern Language Journal*, 95(3), (2011a) 370–384.

WEI, Li. **Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain**. *Journal of Pragmatics*, 43, (2011b) 1222–1235.

Williams, C. **An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Secondary Education**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bangor, 1994.

Williams, C. Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. *In* C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), **The Language Policy**: Taking Stock. Llangefni: CAI, 1996.

WRIGHT, Wayne E; BAKER, Colin. Key Concepts in Bilingual Education. *In*: GARCIA, Ofelia; LIN, Angel M. Y.; MAY, Stephen. (Ed). **Bilingual and Multilingual Education**. 3rd edn. Switzerland: Springer, 2017.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA A GESTÃO

### APRESENTAÇÃO

Título da

pesquisa: **A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ADICIONAL DO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE DE SÃO LUÍS-MA: desafios, saberes e conexões.**

Mestranda: Melissa Lima de Souza

Você, gestor do IEMA Integral Bilingue, está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa da aluna Mestranda MELISSA LIMA DE SOUZA, sobre a formação de professores que atuam em escolas bilingues.

Para coleta de dados do nosso campo de pesquisa, será disponibilizado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas que servirá como complemento a ser utilizado na composição do resultado deste trabalho.

Os resultados deste estudo podem ser publicados, porém fica garantida a privacidade de seu nome que NÃO será revelado, possivelmente havendo apenas menção ao cargo ocupado. Outrossim, você terá a liberdade de desistir em qualquer momento da entrevista, sem nenhum prejuízo à continuidade do estudo. Agradeço sua colaboração.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Declaro que li as informações acima acerca do estudo e que me sinto \*  
perfeitamente esclarecido sobre o seu conteúdo. Assim, participo por minha  
livre vontade da pesquisa, cooperando com a coleta de dados para o seu bom  
termo.

*Marcar apenas uma oval.*

CONCORDO

DISCORDO

#### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

##### **DA ESCOLA**

2. 1) Quantos alunos matriculados a escola tem atualmente? \*

\_\_\_\_\_

3. 2) Qual o plano de expansão do IEMA bilingue São Luís já que hoje atende \*  
alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. 3) A matrícula dos alunos é apenas para o 1º ano do ensino fundamental? \*

*Marque todas que se aplicam.*

SIM

NÃO

5. 4) Quantas turmas de cada série a escola oferece atualmente? \*

---

---

---

---

---

**DOS ALUNOS**

6. 5) Como foi feita a seleção dos alunos?

---

---

---

---

---

7. 6) Há algum pré-requisito linguístico para que a matrícula seja efetivada?

*Marque todas que se aplicam.*

- SIM  
 NÃO

**DOS PROFESSORES**

8. 7) Como se deu a seleção para compor o quadro de professores do IEMA Bilingue São Luís? \*

---

---

---

---

---

9. 8) Quantos professores trabalham na escola? Desse total quantos são os que trabalham com língua adicional? \*

---

---

---

---

---

10. 9) O material didático usado nas aulas de componentes curriculares ministrados em língua inglesa é preparado pelos professores? \*

*Marque todas que se aplicam.*

SIM

NÃO

11. 10) Os professores tem momentos formativos na escola? Se sim, que ações formativas (inicial ou continuada) a escola promoveu ou promove para o corpo docente? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### Questionário de pesquisa

Você, professor(a) do IEMA Bilingue, está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de mestrado da aluna MELISSA LIMA DE SOUZA. O programa de mestrado é o de Gestão de Ensino da Educação Básica, vinculado a Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A aluna está sob a orientação da Profa Dra Luciana Rocha Cavalcante.

O objetivo deste estudo é identificar quais saberes constituem-se como fundamentais para subsidiar o processo de formação continuada de professores para atuar em escolas bilíngues em São Luís - MA. Para coleta dos dados acerca da temática desse estudo, será aplicado este questionário e os dados coletados serão utilizados na construção colaborativa de uma trilha formativa a ser aplicada com professores atuantes em escolas bilíngues. A sua participação é muito importante para a nossa pesquisa, pois será a partir das necessidades constatadas nas respostas que produziremos o nosso produto final (curso de formação).

Os resultados desta pesquisa serão expostos na dissertação de mestrado, que, uma vez aprovada, será disponibilizada em arquivo público, podendo ser publicada em meio digital e/ou impresso, e também divulgada integral ou parcialmente em eventos científicos. A sua privacidade porém fica garantida, pois no nosso questionário não há solicitação de identificação em nenhuma das questões. Sendo assim, os dados tratados ao longo da análise serão identificados através de siglas alfanuméricas a saber : P1, P2, P3, por exemplo.

Como convidado (a) a sua participação é voluntária. Como benefícios, ressaltamos que a sua participação contribuirá com as pesquisas acerca dessa temática servindo de fomento para cursos de formação de professores.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração. Obrigada.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

#### CONSENTIMENTO

1. Declaro que li as informações acima acerca do estudo e que me sinto esclarecido(a) sobre o seu conteúdo. Assim, participo por minha livre vontade da pesquisa, cooperando com a coleta de dados para o seu bom termo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo
- Discordo

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

2. 1- Qual a sua formação inicial? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Letras
- Pedagogia
- Outro: \_\_\_\_\_

3. 2- Nível de escolaridade: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. 3- Você já fez testes de proficiência? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

5. 4- Como você classificaria seu nível de proficiência com base no CFR( Common \*  
European Framework of Reference for Languages) ?

*Marcar apenas uma oval.*

- A1  
 A2  
 B1  
 B2  
 C1  
 C2

6. 5- Experiência em escola bilíngue: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- O IEMA foi a minha primeira experiência.  
 Tive experiências anteriores.

7. 6- Há quanto tempo você atua em escola bilíngue? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 6 meses ou menos  
 Entre 6 meses e 1 ano  
 Entre 1 e 2 anos  
 Acima de 2 anos

8. 7- Quais componentes curriculares você ensina na escola e pra que séries? \*

---

---

---

---

---

9. 8- Sobre o seu vínculo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sou professor concursado do estado e trabalho integralmente no IEMA
- Sou professor concursado do estado, trabalho no IEMA e em outra (as) escola (as) do estado.
- Sou professor seletivado do estado e trabalho integralmente no IEMA.
- Sou professor seletivado do estado, trabalho no IEMA e em outra(as) escola(as) do estado.

10. 9 - Como se deu seu processo de formação para a atuação na educação bilíngue? Você fez algum curso de extensão de 120h sobre Bilinguismo? Se sim, em que ano e em qual instituição? E pós-graduação em Educação Bilíngue? Se sim, em que ano e em qual instituição? \*

---

---

---

---

---

**Agora que conhecemos um pouco mais sobre você, vamos para a etapa seguinte. Leia as sentenças abaixo, marque se você concorda ou discorda e justifique a sua resposta.**

11. 10 - O professor que trabalha com língua adicional em uma escola bilíngue está imerso em duas esferas de conhecimentos fundantes: os relacionados aos componentes curriculares que leciona e a língua acadêmica referente a esses componentes.

*Marcar apenas uma oval.*

Concordo

Discordo

12. Justifique sua resposta da questão 10 \*

---

---

---

---

---

13. 11- Em uma abordagem que integra língua e conteúdo, a aprendizagem não ocorre de maneira linear, como em um curso da língua, por exemplo. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concordo

Discordo

14. Justifique sua resposta da questão 11 \*

---

---

---

---

---

15. 12- Os professores que trabalham com língua adicional em uma escola bilíngue não precisam se preocupar com a construção de recursos linguísticos na seleção e elaboração de *input*. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concordo

Discordo

16. Justifique sua resposta da questão 12 \*

---

---

---

---

---

17. 13-Quais as suas maiores dificuldades na atuação em educação bilíngue? \*

---

---

---

---

---

18. 14- Você se interessaria em estudar mais sobre educação bilíngue em um curso de formação? Que temas/tópicos você sugere? \*

---

---

---

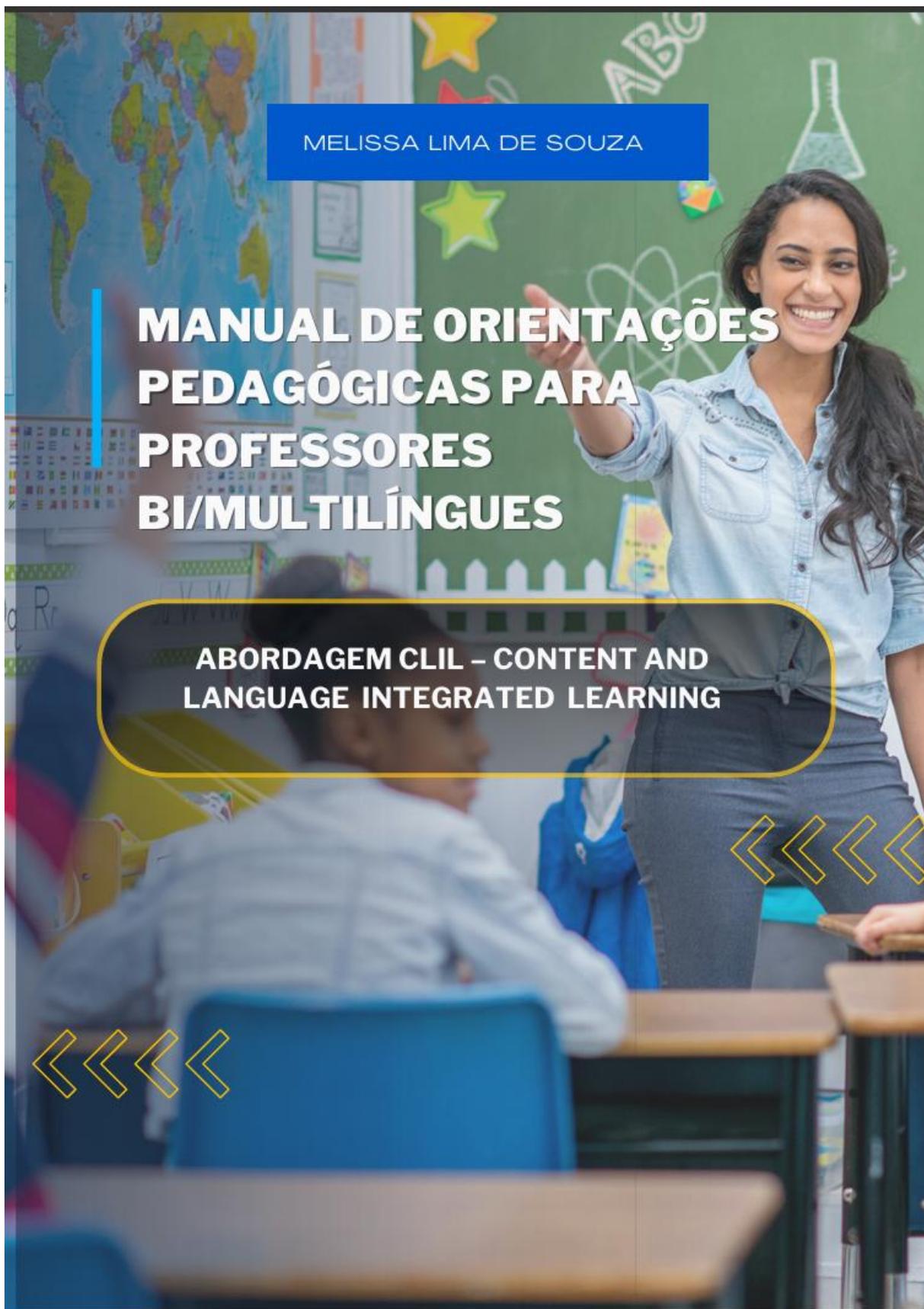
---

---

MELISSA LIMA DE SOUZA

**MANUAL DE ORIENTAÇÕES  
PEDAGÓGICAS PARA  
PROFESSORES  
BI/MULTILÍNGUES**

**ABORDAGEM CLIL – CONTENT AND  
LANGUAGE INTEGRATED LEARNING**



MELISSA LIMA DE SOUZA

# **MANUAL DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES BI/MULTILÍNGUES**

**ABORDAGEM CLIL – CONTENT AND LANGUAGE  
INTEGRATED LEARNING**

**SÃO LUIS  
2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)**

**Prof. Dr. FERNANDO CARVALHO SILVA (Reitor)**

**Prof. Dr. LEONARDO SILVA SOARES (Vice-Reitor)**

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,  
PÓSGRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)**

**Profa. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento (Pró-ReitorA)**

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano**

**VICE - COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes**

**AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**Melissa Lima de Souza**

**ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante**

**DIAGRAMAÇÃO**

**Mariceia Ribeiro Lima**



**PPGEEB**



BY



NC



ND

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>05</b>
<b>2 O QUE É CLIL (Content and Language Integrated Learning)? .....</b>	<b>07</b>
<b>2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ABORDAGEM CLIL.....</b>	<b>09</b>
<b>3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ABORDAGEM CLIL.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA ABORDAGEM CLIL.....</b>	<b>15</b>
<b>4 COMO PLANEJAR AULAS UTILIZANDO A ABORDAGEM CLIL?.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1 AGORA É A SUA VEZ: ATIVIDADES PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO..</b>	<b>20</b>
<b>5 REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>
<b>SOBRE A AUTORA.....</b>	<b>29</b>
<b>SOBRE A ORIENTADORA.....</b>	<b>29</b>

# APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a)

Apresentaremos nesse material informações teóricas e práticas sobre a Abordagem CLIL (acrônimo inglês de Content and Language Integrated Learning), e que em português corresponde a Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo<sup>1</sup>. A partir desse e-book você, professor(a) bi/multilíngue, poderá compreender sobre o conceito dessa abordagem e como a utilizar em seus planejamentos diários. Você contará também com atividades a serem desenvolvidas para que dessa forma consiga colocar em prática a teoria que está em desenvolvimento no material.

Esse produto foi elaborado para contribuir com o processo de formação de professores bi/multilíngues que trabalham com a língua adicional (inglês) no Ensino Fundamental Anos Iniciais do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA bilíngue. Trata-se de um produto educacional elaborado com base na pesquisa intitulada "A educação bilíngue e a formação de professores: desafios, saberes e conexões." durante o Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Através da pesquisa de campo e da análise dos dados coletados, constatamos que os professores dessa instituição desejavam uma formação complementar sobre a abordagem CLIL, no intuito de aprimorar e expandir a sua prática docente.

A abordagem CLIL foi desenvolvida para atuar em cenários bi/multilíngues nos quais os conteúdos das disciplinas curriculares são ensinados através de uma língua adicional. Essa realidade acontece no IEMA bilíngue que trabalha com alguns componentes curriculares em inglês como: ciências, arte, matemática e robótica.

Isto posto, esse produto visa propiciar ao professor bi/multilíngue de língua adicional conteúdos significativos e atividades práticas para que este possa elaborar suas aulas focando na interdisciplinaridade entre conteúdos das demais disciplinas, utilizando a língua inglesa como meio e contribuir, dessa forma, para um melhor aprendizado bi/multilíngue dos alunos dessa instituição.

Prof.<sup>a</sup> Melissa Lima de Souza – Mestranda PPGEEB/UFMA

4

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o acrônimo CLIL da língua inglesa, pois a sua tradução não tem a mesma divulgação nem mesmo na literatura em língua portuguesa. O acrônimo CLIL é amplamente conhecido e divulgado entre professores, estudiosos e pesquisadores da área.

# 1 INTRODUÇÃO

É indiscutível o crescimento da oferta do ensino de línguas adicionais no Brasil nos mais variados modelos. As demandas da sociedade do século XXI envolvem novos formatos de engajamento social dos cidadãos globalizados. Em um mundo cada vez mais plural, a linguagem assume papel de destaque por estar intrinsecamente conectada com experiências e informações compartilhadas (Liberali, 2019).

É nessa perspectiva que a Educação bi/multilíngue emerge para propiciar experiências curriculares que considerem a mobilidade dos sujeitos, os sensibilizem para a interculturalidade e os capacitem para assumir novos posicionamentos no mundo de maneira crítica e colaborativa. Embora ainda seja motivo de desconfiança e gere muitas dúvidas em relação ao aprendizado dos alunos, à proficiência no idioma adicional, à alfabetização e competências tidas como padrão, não é possível suprimir a sua existência.

O que precisamos, de fato, nesse crescente cenário bi/multilíngue no Brasil, é compreendermos, enquanto professores, a práxis para proporcionar um melhor aprendizado para nossos alunos. Silva (2011) relata que a aquisição de uma língua adicional não é um fenômeno que ocorre de forma igual para todos e nem é algo que possamos prever ou controlar quando irá acontecer. Muitos são os fatores que contribuem para esse aprendizado, porém, dentre esses, existem aqueles que podem ser aprimorados e trabalhados a fim de proporcionar aos aprendizes uma melhor experiência pedagógica, como a metodologia, por exemplo.

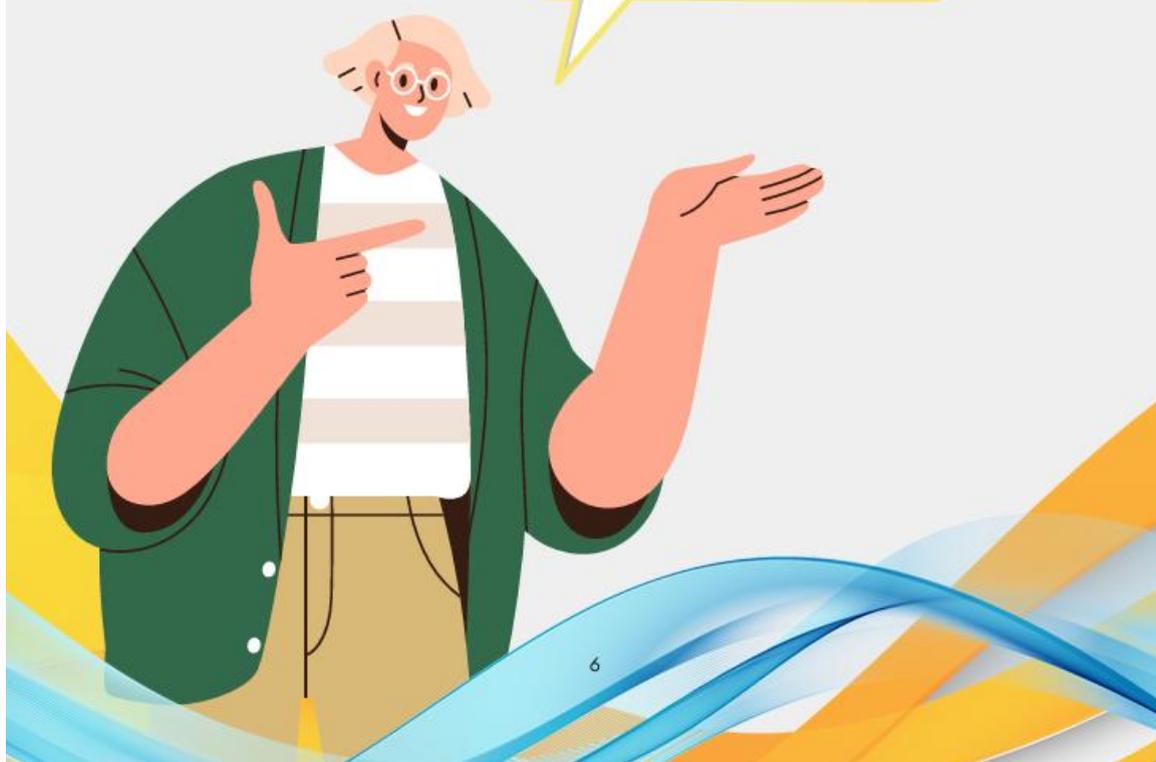
A abordagem CLIL é tida como flexível e que se adapta a contextos específicos contribuindo para a atuação em um cenário bi/multilíngue e como Ferreira (2016) descreve "A utilização desta metodologia permite que os/as alunos/as desenvolvam competências plurilíngues e pluriculturais, fomentem a sua motivação para a aquisição destas competências e diversifiquem os métodos e práticas pedagógicas" (p. 22).

A base da abordagem CLIL abarca não somente o conteúdo, mas a comunicação e a cultura, ou seja, busca incluir as experiências e a interculturalidade que o aprendiz irá vivenciar em um cenário bi/multilíngue. É importante destacar também que CLIL se pauta em teorias construtivistas, logo uma aula CLIL é pautada no incentivo, na cooperação e diálogo, bem como no uso de recursos variados em sala de aula com o intuito de facilitar a compreensão do aluno (PORCELLATO, 2021).

Outro ponto importante sobre CLIL é que a abordagem não visa impor a língua adicional em detrimento da língua materna, pelo contrário, CLIL visa promover o *translanguaging* que é o uso sistemático de mais de uma língua, buscando evitar a frustração nos alunos quando estes não conseguirem utilizar a língua adicional funcionalmente, bem como busca promover status igual a ambas as línguas que estão envolvidas no contexto dos alunos (Porcellato, 2021).

Sendo assim, desenvolvemos esse Manual acerca da abordagem CLIL com o intuito de colaborar com professores bi/multilíngues de língua adicional atuantes na escola. Este trabalho se apresenta em 4 (quatro) seções a contar desta introdução. Na seção 2 tratamos sobre o conceito de CLIL, para compreender as bases teóricas nas quais a abordagem se ampara. Na seção 3, abordaremos os princípios básicos que regem a abordagem, conheceremos sobre os 4Cs e como devemos pensar em cada um deles ao preparar nossos planejamentos. Por fim, na seção 4, colocaremos em prática tudo o que já aprendemos sobre a base teórica e metodológica de CLIL praticando o plano de aula.

**Vamos iniciar nossos estudos sobre CLIL? Bons estudos professor(a)!**



## 2. O QUE É CLIL

(Content and Language Integrated Learning)?

### CLIL para professores Bi/Multilíngues

- Vamos iniciar pensando em algumas perguntas e fazendo reflexões sobre a abordagem CLIL:

Tarefa 1:

● O que você sabe sobre CLIL? Escreva em tópicos. Escreva o máximo que você conseguir

---

---

---

Tarefa 2:

● Agora, a partir das palavras que você citou acima, escreva uma definição sobre CLIL a partir de sua compreensão:

---

---

Tarefa 3:

● O vídeo abaixo fala sobre a concepção teórica de CLIL. Assista e compare com a definição que você descreveu acima:



<https://www.youtube.com/watch?v=K-ddaeuDOKY>

Após assistir o vídeo você consegue compreender que em contextos de educação bilíngue, o aprendizado dos alunos não é limitado a apenas habilidades linguísticas em língua adicional? Alunos em contextos bilíngues vivenciam situações no seu cotidiano em que precisam fazer o uso efetivo da língua para comunicarem assuntos e/ou conteúdos diversos.

Por isso, aprender uma língua adicional em contextos bilíngues, demanda que os alunos desenvolvam um amplo repertório para lidar com os mais diversos cenários, assuntos e/ou conteúdos, ou seja, eles precisam integrar Língua e Conteúdo (Liberali, 2019). Dentro do leque de metodologias voltadas para a educação bilíngue, CLIL - que é o Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo atende ao requisito de trabalhar a partir dessa integração.

Veja abaixo, no Quadro 1, alguns autores e breves conceitos sobre CLIL:

Marsland (1999)	Uma abordagem que se refere a qualquer contexto de aprendizagem em que o conteúdo e a linguagem são integrados a fim de cumprir objetivos educacionais específicos.
Marsh (2000)	Um termo genérico e se refere a qualquer situação educacional em que uma língua adicional e, portanto, não a língua mais amplamente utilizada do ambiente é usada para o ensino e aprendizagem de outras disciplinas além da própria língua.
Wolff (2003)	CLIL é uma abordagem educacional com foco duplo em que um idioma adicional é usado para o aprendizado e o ensino tanto de língua quanto de conteúdo. Isso quer dizer que, no processo de ensino e aprendizagem, o foco não é apenas ou somente no conteúdo, ou somente na língua.
Coyle, Hood, Marsh (2010)	A abordagem se baseia no pressuposto bem conhecido de que as línguas estrangeiras são melhor aprendidas ao centra-se na sala de aula não tanto na língua - sua forma e estrutura - mas no conteúdo através do qual a língua é transmitida. Em comparação com outras abordagens baseadas em conteúdos, a novidade específica desta abordagem é que o conteúdo da sala de aula não é tanto extraído da vida cotidiana ou do conteúdo geral da cultura da língua-alvo, mas sim extraído de disciplinas de conteúdo ou disciplinas acadêmicas ou científicas.

Fonte: elaborado pela autora

## 2.1

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ABORDAGEM CLIL

Agora que já conhecemos breves conceitos sobre CLIL e percebemos que a base conceitual dessa abordagem se encontra na integração entre conteúdo e língua, vamos aprofundar um pouco mais na sua definição.

A tradução literal para CLIL seria: Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas. Como o próprio nome já menciona, a aprendizagem de uma língua e o conteúdo de uma disciplina deve ocorrer de forma integrada. Segundo Beardsmore (2009), a abordagem CLIL:



Coloca tanto o conteúdo linguístico como o não linguístico num continuum, sem implicar preferência por um em detrimento do outro. Analisar tabelas, mapas ou diagramas numa aula de geografia, ou ler fontes históricas e discuti-las numa aula de história ajudam a levar o aluno a um certo grau de autonomia no uso da língua adicional, o que é mais difícil de alcançar numa aula tradicional de idiomas. (tradução nossa – p. 210 apud Garcia, 2009)<sup>1</sup>

Contando agora um pouquinho da história sobre CLIL, ela surgiu nos anos 90 e foi adotada pela Comunidade Europeia com o intuito de utilizar uma língua estrangeira ou língua minoritária no ensino de conteúdos não linguísticos de diferentes áreas curriculares (FERREIRA, 2016). A escolha por CLIL pela Comunidade Europeia, baseou-se na visão de que a abordagem possibilitaria altos níveis de competência linguística, que seriam extremamente necessários, tendo em vista a mobilidade de pessoas entre os países do bloco. (tradução nossa,<sup>2</sup> MONTALTO; WALTER; THEODOROU; CHRYSANTHOU, 2016).

O que fez então, CLIL ser tão bem aceito no bloco da União Europeia? Justamente o fato de que a abordagem proporciona uma mudança de foco em sala de aula: aprender diferentes conteúdos através de uma outra língua e não somente a língua em si.

De acordo com Marsh (2002), CLIL é uma metodologia que busca integrar línguas e conhecimento cultural, ou seja, refere-se a situações em que conteúdos ou parte dos conteúdos são ensinados por meio de uma língua adicional, dessa forma, o objetivo daquela aula não será somente aprender a língua, mas sim, a língua e o conteúdo simultaneamente.

1. They place both language and non-language content on a continuum, without implying preference for one to the other. Analyzing tables, maps, or diagrams in a geography lesson, or reading historical sources and discussing them in a history lesson help lead the learner to a certain degree of autonomy in using the second language, which is more difficult to achieve in a traditional second-language lesson.

2. The political driver was based on a vision that mobility across the European Union required higher levels of language competence.

Deste modo podemos definir que a abordagem CLIL busca trabalhar de maneira uniforme conteúdo e língua. O duplo enfoque desta abordagem propicia simultaneamente, a aprendizagem de conteúdo e língua, sem prevalência de um sobre o outro.

Como explica Coyle et al: "no processo de ensino e aprendizagem, há foco não apenas no conteúdo, ou apenas na língua. Cada um está entrelaçado, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro em determinado momento" (2010, p. 1 – tradução nossa<sup>3</sup> ).

É importante ressaltar que para além do foco integrativo entre conteúdo e língua, a metodologia CLIL possui outros dois elementos que complementam tal integração: a cultura (associadas tanto a língua adicional quanto a língua de nascimento) e a cognição (estratégias cognitivas e sociais que permitam o aprendizado da segunda língua ao longo da vida) (FERREIRA, 2016).

Foi justamente a partir desse olhar integrativo entre quatro elementos, que autores como Coyle et al. (2010) não consideram que CLIL é simplesmente uma metodologia, mas sim uma abordagem educacional cujo principal guia é o conteúdo em que, a própria língua é tanto conteúdo como é o meio para o aprendizado de fatores culturais e sociais do ambiente bi/multilíngue em que vive o aluno. (PORCELLATO, 2021).



<sup>3</sup> In the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

Tarefa 4 :

● Agora é a sua vez. A sua definição de CLIL estava em consonância com o vídeo e as descrições dos autores? Se não, o que a diferenciou?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Tarefa 5:

● Dale e Tanner (2012) usam a famosa obra de M. C. Escher de 1938 no seu livro "CLIL Activities: a resource for subjects and language teachers". A resource for subjects and language teachers", como a representação gráfica da ideia de entrelaçamento que a abordagem nos traz. As autoras colocam que se pode imaginar os pássaros como sendo conteúdo e os peixes como sendo a língua e a partir da vivência, o foco pode mudar.

Agora é a sua vez. Descreva com as suas palavras o entrelaçamento proposto na abordagem CLIL a partir da imagem de Escher

---

---

---

---

---

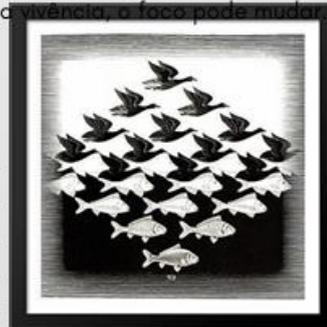
---

---

---

---

---



Fonte: <https://www.amazon.com/Water-28x28-Large-Framed-Escher/dp/B01LYL167X>

Tarefa 6:

● How 'CLIL' are you? Agora que você já conhece mais sobre a teoria da abordagem CLIL, chegou o momento de se questionar sobre as suas atuais práticas em sala de aula e descobrir HOW 'CLIL' ARE YOU?

AFIRMAÇÕES	SEMPRE	COM FREQUÊNCIA	ÀS VEZES	NUNCA
1 - NO COMEÇO DE UMA LIÇÃO, EU INVESTIGO O QUE OS ALUNOS JÁ SABEM SOBRE AQUELE ASSUNTO.				
2 - NO COMEÇO DE UMA LIÇÃO, EU INVESTIGO O VOCABULÁRIO QUE OS ALUNOS JÁ CONHECEM DAQUELE ASSUNTO				
3 - EU USO RECURSOS VISUAIS (FOTOS, VÍDEOS, DESENHOS, ETC.) PARA INTRODUIZIR NOVOS ASSUNTOS.				
4 - EU OFEREÇO DIFERENTES TIPOS DE RECURSOS: TEXTOS, IMAGENS, OBJETOS REAIS, VÍDEOS, PARA AJUDAR OS ALUNOS A ENTENDEREM O CONTEÚDO.				
5 - EU FORMULO E USO DIFERENTES TIPOS DE QUESTÕES PARA AJUDAR OS ALUNOS A INTERNALIZAREM E PROCESSAREM INFORMAÇÕES DE FORMA ATIVA.				
6 - EU ENCORAJO MEUS ALUNOS A INTERAGIREM DURANTE AS AULAS E EU REALIZO MUITAS ATIVIDADES EM PARES OU DE GRUPO.				
7 - EU USO ATIVIDADES VARIADAS PARA AJUDAR MEUS ALUNOS A REVISAREM O VOCABULÁRIO RELACIONADO A MINHA DISCIPLINA.				
8 - EU AJUDO MEUS ALUNOS A PERCEBEREM COMO DEVEM UTILIZAR A LÍNGUA EM MINHA DISCIPLINA, POR EXEMPLO, NÓS ANALISAMOS JUNTOS A PARTE GRAMATICAL OU O VOCABULÁRIO QUE FAZ PARTE DA MINHA DISCIPLINA.				

Fonte: DALE; TANNER, 2019 (adaptado)

### PONTUAÇÃO: HOW 'CLIL' ARE YOU?

- Depois de você responder cada afirmação, você deve calcular seus pontos seguindo a pontuação abaixo:

Sempre	4 pontos
Com frequência	3 pontos
Às vezes	2 pontos
Nunca	0 pontos

Fonte: DALE; TANNER, 2019 (adaptado)

### RESULTADOS

- Se você marcou mais de 25 pontos, você é um professor CLIL muito bem informado e com vasta experiência na metodologia.

- Se você marcou entre 24 e 16 pontos, demonstra que você está no caminho para se transformar em um professor CLIL experiente.

- Se você marcou abaixo de 16 pontos, significa que você é provavelmente um professor CLIL iniciante e que precisa começar a pensar mais sobre como integrar a língua na sua prática docente.

Fonte: DALE; TANNER, 2019 (adaptado)

# 3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ABORDAGEM CLIL

Agora que já conhecemos, onde e quando surgiu a abordagem CLIL e o motivo do uso desta para cenários bi/multilíngues, que tal conversarmos um pouco sobre seus princípios básicos?

Na Tarefa 6, você respondeu a um questionário "How 'CLIL' are you?" Se você já é um excelente professor CLIL, *Congratulations* e continue conosco para aprender cada vez mais! Agora, se no teste você descobriu que está iniciando suas práticas CLIL, muita atenção a esse vídeo abaixo e já anote tudo que considerar importante:



<https://www.youtube.com/watch?v=pu-PFUOP30w>

Tarefa 7:

● De acordo com o vídeo, escreva em tópicos, práticas de ensino que você desenvolve em sala de aula e que NÃO contribuem para o desenvolvimento da abordagem CLIL:

---

---

---

Tarefa 8:

● Ainda de acordo com o vídeo, escreva em tópicos práticas de ensino que contribuem, em sala de aula, para o desenvolvimento da abordagem CLIL de acordo com a Elaine Gallagher.

---

---

---

Tarefa 9 :

● Um dos pontos que mais chamam a atenção na fala da Elaine Gallagher diz respeito aos tipos de atividades que devem ser realizadas pelos professores CLIL. Ela fala de 'CENTERS' 'READING' 'TEAM WORK' para que possamos desenvolver aulas CLIL. Explique com suas palavras qual a relação dessas atividades com o desenvolvimento de aulas CLIL:

---

---

---

## 3.1

## DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA ABORDAGEM CLIL

Como você pode perceber no vídeo, Elaine Gallagher, deixa bem claro que as atividades a serem desenvolvidas em uma aula CLIL não podem ser pautadas em práticas metodológicas passivas, ou seja, em que os alunos não participem de forma atuante no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Porcellato (2021) dá ênfase a importância de práticas metodológicas ativas na metodologia CLIL:



A abordagem CLIL é implementada na sala de aula por meio de metodologias em que os alunos são participantes ativos no desenvolvimento de seu potencial para aquisição de conhecimento e de habilidades por meio da investigação (pesquisa) e usando processos e meios cognitivos complexos para resolver problemas (inovação) (p. 69).

Isso se deve ao fato de que a abordagem se pauta em teorias socioculturais e construtivistas. Sabemos que em tais teorias, as aulas são planejadas com base na aprendizagem participativa e cooperativa, onde o papel do professor é o de mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem, logo, as práticas de um professor mediador são práticas ativas e comunicativas, ou seja, em que os alunos são partícipes do seu processo de ensino-aprendizagem (PORCELLATO, 2021).

Durante o vídeo, Elaine Gallagher fala de práticas que envolvem *reading and team work*, as quais os alunos poderiam realizar perguntas simples entre eles, utilizando a língua adicional. Beardsmore (2009) nos chama a atenção para o fato da autenticidade presente nas aulas de CLIL que se difere das aulas tradicionais de línguas. Wolff (2002) nos coloca que “os materiais autênticos usados para os conteúdos são relacionados ao mundo real, enquanto nas aulas tradicionais de língua, esse conteúdo é fictício.” (p. 210 apud Beardsmore). Porcellato (2021) reitera que o objetivo principal de uma aula de CLIL é promover o uso autêntico da língua adicional.

Podemos resumir os pilares metodológicos da abordagem CLIL em: CONTEÚDO, COMUNICAÇÃO (uso da língua), COGNIÇÃO (através de metodologias ativas) e CULTURA. Pronto! Agora você já sabe o que precisa termos em uma aula para que ela seja uma aula CLIL! Para finalizar essa seção, responda as atividades abaixo e vamos aprender na seção seguinte a planejar nossas aulas.

Tarefa 10 :

- Leia o texto e circule os dois principais tipos de atividades metodológicas a serem desenvolvidas na aula de CLIL.

Tarefa 11:

- Se você circulo PRÁTICAS METODOLÓGICAS ATIVAS E COMUNICATIVAS, você acertou! Parabéns! Agora, vamos fazer um exercício: Pense, em quais atividades ATIVAS e COMUNICATIVAS que você realiza em sala e que envolvem READING e TEAM WORK:

---

---

---

---

---

Tarefa 12:

- Agora, imagine que você irá planejar uma aula de *Science* para sua turma de 2º ano anos iniciais cujo assunto é: *Solar System*. Descreva abaixo exemplos de duas atividades em que você trabalharia READING e TEAM WORK de forma ATIVA e que os alunos pudessem fazer perguntas simples entre eles:

---

---

---

---

---

## 4 COMO PLANEJAR AULAS UTILIZANDO A ABORDAGEM CLIL?

Chegamos na última seção do nosso Manual. Ao longo das seções, você, professor bi/multilíngue, pôde refletir sobre suas práticas para descobrir se de fato, tem sido um professor(a) que emprega a abordagem CLIL em suas aulas. Você pôde também se aprofundar sobre a fundamentação teórica da abordagem CLIL e finalmente, pôde aprender sobre os princípios metodológicos fundamentais para se desenvolver uma aula CLIL.

Agora é o momento de descobrir como organizar esses princípios metodológicos em um plano de aula:



Alguns princípios ou dimensões foram identificados na literatura como fundamentais para a organização do planejamento CLIL em qualquer das variedades e em qualquer contexto: multilíngue, bilíngue, transacional, pluricultural, multicultural, globalizado etc. Marsh, Maljers e Hartiala (2001, p. 217), por exemplo, apresentam o resultado de um projeto de investigação e, como resultado, identificaram entre esses programas a relação entre 5 dimensões: cultura, ambiente, língua, conteúdo e aprendizagem; trazendo algumas características relevantes de cada uma delas. (GUIMARÃES, p.60, 2015).

Conhecemos, na seção anterior, que os pilares de uma aula CLIL são conteúdo, comunicação, cognição e cultura, e que além desses elementos podemos adicionar o ambiente e a aprendizagem. É válido lembrar que ambiente e aprendizagem estão inseridos no pilar da cognição, por isso, uma aula CLIL precisa, antes de mais nada, ser bem planejada.

As atividades metodológicas desenvolvidas por vocês, professores(as), precisam incluir o próprio ambiente de ensino, ou seja, a sala de aula, bem como todo o espaço escolar, uma vez que, quanto mais o ambiente for enriquecedor de conteúdo em língua adicional, haverá uma maior familiarização dos alunos com a língua.

Percebeu professor(a), que para integrar conteúdo e língua, precisamos de fato de outros pilares? E que esses pilares se complementam entre si? Expor o **conteúdo** em uma língua adicional precisa ser através de atividades que gerem a **comunicação** para proporcionar aos alunos a **cognição**, ou seja, a aprendizagem.

Agora, você pode estar se perguntando: "Onde entra o pilar da cultura no planejamento de uma aula CLIL?" Segundo Guimarães (2015):



Cultura (1) constrói conhecimentos e compreensão de diferentes culturas, por meio de experiências. (2) Desenvolve habilidades comunicativas que permitem utilizar a língua em contextos interculturais. (3) Permite conhecer regiões ou países vizinhos, e/ou grupos minoritários concretos. (4) Amplia o contexto cultural (p. 61).

Dessa forma, vamos aprofundar um pouquinho mais sobre cada um desses pilares que formam os 4Cs:



### CONTEÚDO:

esse é o pilar mais importante para a aula CLIL, pois é através dele que todos os outros **Cs** ganharão sentido, ou seja, o conteúdo é o ponto de partida e o norte a ser seguido. É a partir dele que os objetivos de aprendizagem irão surgir e o professor irá definir o conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo escolhido, bem como os elementos da língua adicional que serão ensinados parte a partir da escolha do conteúdo (SILVA, 2023).

## COMUNICAÇÃO:

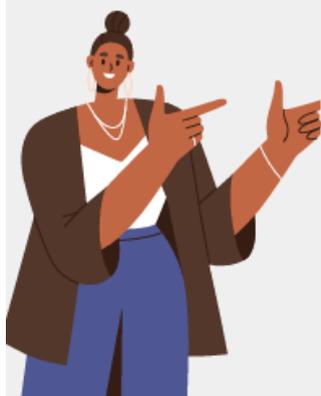
esse é o pilar que está intrinsecamente ligado a língua adicional e tal qual o nome do pilar sugere, a língua adicional, em CLIL, assume sua função de comunicação. Por isso, em uma aula CLIL a língua adicional ensinada está focada no processo de compreensão total de um determinado conteúdo, ao invés de um aspecto linguístico específico. É importante ressaltar que apesar de focar no uso da língua para a comunicação, não há exclusão do ensino gramatical, ao contrário, nesse caso, a gramática a ser ensinada segue a agenda do conteúdo escolhido (SILVA, 2023).

## COGNIÇÃO:

nesse pilar é que cabe aos professores analisarem como ocorrerá a transmissão do conteúdo. Primeiramente é sempre importante pensar a relação entre conteúdo e língua, ou seja, quais aspectos da língua precisam ser ensinados para que haja a transmissão e aprendizagem do conteúdo – palavras-chave, expressões, gramática, etc. – após, deve-se pensar nas atividades a serem realizadas para garantir a transmissão do conteúdo através dos aspectos linguísticos definidos – projetos, pequenas atividades, etc. – (SILVA, 2023).

## CULTURA:

utilizar a abordagem CLIL vai muito além do ensinar e aprender conteúdo e língua adicional. A abordagem permite que o professor e aluno adentrem contextos culturais e sociais, ou seja, CLIL busca preparar o aluno para o viés intercultural do mundo globalizado, preparando o mesmo para interagir com pessoas de outras culturas, respeitando seus modos de vidas diferenciados, uma vez que, só haverá uma sociedade multicultural e multilíngue quando houver o reconhecimento do outro como indivíduo que merece tratamento digno e respeitoso tal qual o nosso (SILVA, 2023).



Pronto, professor(a), agora que já conhecemos a relação intrínseca dos **4Cs** (conteúdo, comunicação, cognição e cultura) de uma aula CLIL, vamos a prática?

## 4.1

### AGORA É A SUA VEZ: ATIVIDADES PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO



PLAY NOW

[https://www.youtube.com/watch?v=sl7XzUlpT\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=sl7XzUlpT_k)

Scan me



Vamos assistir o vídeo abaixo e realizar nossas atividades!



Tarefa 13:

● Agora que você já assistiu ao vídeo, vamos avaliar se essa aula realmente trabalha os 4Cs. Dessa forma, coloque abaixo SIM ou NÃO para cada pilar e se a resposta for SIM, descreva de que forma você a identifica no vídeo:

CONTEÚDO: ///

---

---

COMUNICAÇÃO: ///

---

---

COGNIÇÃO: ///

---

---

CULTURA: ///

---

---

- Vamos assistir a esse outro vídeo e também iremos analisar a aula da professora para percebermos os 4Cs. Continue colocando abaixo SIM ou NÃO para cada pilar e se a resposta for SIM, descreva de que forma você a identifica no vídeo:

*Scan me*



PLAY NOW

<https://www.youtube.com/watch?v=3fA3R2LL-Fw>

CONTEÚDO: //

---

---

---

COMUNICAÇÃO: //

---

---

---

COGNIÇÃO: //

---

---

---

CULTURA: //

---

---

---

- Iremos fazer a nossa última análise! Assista ao vídeo, continue colocando abaixo SIM ou NÃO para cada pilar e se a resposta for SIM, descreva de que forma você a identifica no vídeo:

*Scan me*



PLAY NOW

<https://www.youtube.com/watch?v=C-bgUXnF54s>

CONTEÚDO: //

COMUNICAÇÃO: //

COGNIÇÃO: //

CULTURA: //

Tarefa 14:

● Depois de analisarmos três aulas com os princípios da abordagem CLIL, chegou o momento de pensarmos sobre a nossa própria aula.

● Informações:

● Série: 2º ano Fundamental

● Tema: Situações-problema de soma

● Objetivo: \_\_\_\_\_ (antes de desenvolver os 4Cs, defina o objetivo de aprendizagem para essa aula)

● Agora que já temos as informações necessárias para nossa aula, vamos desenvolver os 4Cs que já aprendemos por aqui. Dessa forma, pense em cada um desses pilares e descreva abaixo como você faria:

CONTEÚDO: //

COMUNICAÇÃO: //

**COGNIÇÃO:**

**CULTURA:**

Tarefa 15:

● Vamos continuar exercitando!

● Informações:

● Série: 3º ano Fundamental

● Tema: Seres vivos e não vivos

● Objetivo: \_\_\_\_\_ (antes de desenvolver os 4Cs, defina o objetivo de aprendizagem para essa aula)

**CONTEÚDO:**

**COMUNICAÇÃO**

**COGNIÇÃO:**

**CULTURA:**

Tarefa 16:

● Vamos continuar exercitando!

● Informações:

● Série: 4º ano Fundamental

● Tema: Mandalas

● Objetivo: \_\_\_\_\_ (antes de desenvolver os 4Cs, defina o objetivo de aprendizagem para essa aula)

CONTEÚDO: //

---

---

---

COMUNICAÇÃO: //

---

---

---

COGNIÇÃO: //

---

---

---

CULTURA: //

---

---

---

Tarefa 17:

● Vamos continuar exercitando!

● Informações:

● Série: 1º ano Fundamental

● Tema: Criando um robô

● Objetivo: \_\_\_\_\_ (antes de desenvolver os 4Cs, defina o objetivo de aprendizagem para essa aula)

CONTEÚDO: //

---

---

---

COMUNICAÇÃO: ///

COGNIÇÃO: ///

CULTURA: ///

**Agora, utilizando o plano de aula da sua escola, veja as informações que você colocou na tarefa 17 e complete o plano:**

Tarefa 18:

- Coloque o Objetivo selecionado por você
- Coloque o Conteúdo que você irá trabalhar a partir da temática Criando um robô
- Na parte do plano referente a atividades metodológicas, coloque a comunicação, cognição e cultura definida por você.
- Pronto professor(a)! Você acabou de construir o seu plano de aula CLIL!
- Agora, é continuar praticando! Utilize, se preferir, as informações definidas nas tarefas 15 e 16 também! Bom trabalho!



## 5 REFLEXÕES FINAIS

Professores bi/multilíngues chegamos ao final do nosso manual e nesse percurso tivemos a oportunidade de aprender sobre a definição de CLIL e sobre seu objetivo de trabalhar de maneira uniforme conteúdo e língua sem prevalência de um sobre o outro.

Conhecemos também sobre a importância de elaborar atividades para uma aula CLIL em que os alunos participem de forma ativa no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, uma vez que a abordagem se pauta em teorias construtivistas que primam pelo processo de aprendizagem que envolve o aluno de forma direta.

Pudemos também, aprofundar sobre os pilares dessa abordagem, os 4Cs – conteúdo, comunicação, cognição e cultura. Descobrimos a importância da escolha do conteúdo para o desenvolvimento a língua adicional a ser trabalhada, e que é através da cognição que o professor irá refletir sobre como, da melhor forma possível, poderá integrar conteúdo, língua e cultura a serem aprendidos.

De fato, os pilares CLIL favorecem um cenário bi/multilíngue, permitindo uma flexibilidade para os diferentes contextos em que possa ser inserido. Espera-se então, que esse workshop tenha contribuído, com você professor(a), para expandir suas práticas CLIL em suas aulas e permitindo dessa forma, que seus alunos possam experimentar as oportunidades bi/multilíngues que a abordagem CLIL tem a oferecer.



## REFERÊNCIAS

COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DALE, Liz; TANNER, Rosie. CLIL activities: A resource for subject and language teachers. United Kingdom, Cambridge University Press, 2019.

FERREIRA, Odete Cristina Gomes. CLIL: uma abordagem diferente na aprendizagem de Inglês no Ensino Básico e Secundário. 2016, 116 f. Dissertação – Universidade de Coimbra, Portugal, 2016. Disponível em: [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35161/1/Relatorio\\_Final\\_Odete\\_Ferreira\\_uc.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35161/1/Relatorio_Final_Odete_Ferreira_uc.pdf)  
Acesso em: 17.01.2024

GUIMARÃES, Renata Mourão. Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional. 2015. 220 f. Dissertação- Universidade de Brasília – Instituto de Letras, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/19634/1/2015\\_RenataMour%C3%A3oGuimar%C3%A3es.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/19634/1/2015_RenataMour%C3%A3oGuimar%C3%A3es.pdf) Acesso em: 17.01.2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilingue. In: Educação Bilingue no Brasil. Org: Antonieta Megale. São Paulo: Fundação Santillana, 2019

MARSH, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension- Actions, Trends and Foresight Potential. Disponível em: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> Acesso em: 17.01.2024.

Marsh, D. and Marsland, B.: 1999. Learning with Languages. University of Jyväskylä: Finland

Marsh, D., & Langé, G. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä & Milan: TIE-CLIL. <http://clilcompendium.com/1uk.pdf>. Acesso em 20.12.2023

MONTALTO, Sandra; WALTER, Lindsay; THEODOROU, Maria; CHRYSANTHOU, Kleoniki. The CLIL Guidebook. Disponível em: <https://languages.dk/clil4u/> Acesso em 17.01.2024.

PORCELLATO, Adriana Mendes. Duas faces do mesmo CLIL: a integração de conteúdo e língua na formação de professores e em projetos para o ensino de Italiano em escolas públicas brasileiras. Revista de Italianística XLII, 64 – 91, jul.2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/188413-Texto%20do%20artigo-534107-1-10-20211223.pdf> Acesso em: 17.01.2024

SILVA, Raquel Carvalho Mota. Aquisição de segunda língua em contexto de educação bilíngue: processos dialógicos no trabalho pedagógico. 2021. 83 f. Monografia - Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2021. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2310/1/2011\\_RaquelCarvalhoMotaSilva.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2310/1/2011_RaquelCarvalhoMotaSilva.pdf) Acesso em: 17.01.2024

SILVA, Rouse Cristiane Farias Teixeira. A abordagem clil nos livros didáticos utilizados por programas bilíngues em escolas do município de Recife. 2023. 117 f. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Letras, PE, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49701/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Rouse%20Cristiane%20Farias%20Teixeira%20e%20Silva.pdf> Acesso em: 17.01.2024.

Wolff, D. 2003. Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? ASP: Pratiques et Recherches en Centres de Langues 41-42: 35-46.

## SOBRE A AUTORA



Melissa Lima de Souza é Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica na Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB- UFMA), é Especialista em Magistério Superior pela Universidade Ceuma e Graduada em Letras pela mesma instituição. Atualmente é professora do Instituto Federal do Maranhão, além de ser Coordenadora de Inglês no Departamento de Letras. É membro da Comissão de Implantação do primeiro Campus Bilingue Português/Inglês do Instituto Federal. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso - GruPELD (UFMA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em línguas Estrangeiras – GEPLÉ (IFMA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, educação bilingue, formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas

## SOBRE A ORIENTADORA

Luciana Rocha Cavalcante é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Leitura na Língua Inglesa pela Universidade Federal do Maranhão e Graduada em Letras na mesma instituição. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão e também é professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso – GruPELD, e atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de língua inglesa, prática docente, comissão de avaliação, progressão docente e comissão examinadora.



## **ANEXOS**

# ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



## CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: **Profa Nádyá Christina Guimarães Dutra**  
**Secretária Adjunta e Gestão do Ensino e Aprendizagem**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **MELISSA LIMA DE SOUZA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2021107325** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“A formação continuada e os saberes docentes de professores do ensino fundamental anos iniciais para a educação bilíngue: um estudo colaborativo em uma escola (bilíngue) pública estadual em São Luís - MA”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização desta pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 18 de janeiro de 2023.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERN  
Data: 20/01/2023 16:40:20-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA