



CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA

**A TRAJETÓRIA BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
CONTEXTO EMERGENTE DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA**

CANOAS, 2022

CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA

**A TRAJETÓRIA BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
CONTEXTO EMERGENTE DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande

Coorientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS, 2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V426t Veiga, Célia de Fátima Rosa da.

A trajetória bilíngue em uma escola de educação básica [manuscrito]: contexto emergente da aprendizagem em língua inglesa / Célia de Fátima Rosa da Veiga. – 2022.

194 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.

“Co-orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lucia Felicetti”.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Bilinguismo. 5. Educação básica. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Felicetti, Vera Lucia. III. Título.

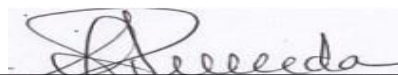
CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA

Tese aprovada para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

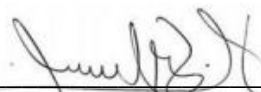
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Adriana Del Rosario  
Universidad Del Atlántico – Colômbia



Prof. Dr. Clóvis Trezzi  
Universidade La Salle, Canoas/RS



Profa. Dra. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle, Canoas/RS



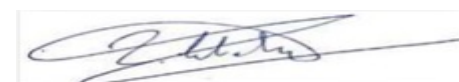
Profa. Dra. Lucia Regina Lucas da Rosa  
Universidade La Salle, Canoas/RS



Profa. Dra. Maria Alzira Leite  
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti  
Coorientadora - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP



Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Orientador - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação  
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 15 de dezembro de 2022.

Entrada do Colégio Franciscano Sant'Anna – Santa Maria, RS



*Para a comunidade educativa do Colégio Franciscano Sant' Anna, Santa Maria, RS.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todo o bem e a saúde recebidos neste tempo de estudo, aprofundamento e elaboração desta Tese de Doutorado. Pela força interior e a esperança, minha gratidão.

A toda comunidade educativa, funcionários, professores, Associação de Pais e Mestres e, especialmente, à direção do Colégio Franciscano Sant'Anna, que oportunizou a realização deste trabalho com a participação dos alunos e professores da educação bilíngue da instituição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle – Canoas – RS, pelo intenso empenho na dinamização do conhecimento. Meu reconhecimento pela socialização do saber durante o período de estudos e o compartilhamento de práticas com pesquisadores renomados desta instituição que muito aprecio e reconheço pela excelência na educação.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS, pelo empenho nos estudos, convívio saudável e aprendizado neste tempo do andamento do curso de Doutorado em Educação.

A um grupo, muito especial, o Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes – Geres. Pesquisadores em estudo, socialização de saberes, questionamentos, pesquisas e aprendizado e, acima de tudo, compartilhar de vidas que se entrelaçaram neste tempo intenso da pesquisa.

Um agradecimento especial à Eliana e ao Antônio, amigos da universidade para a vida. Gratidão pelos nossos estudos e diálogos contínuos, parceria constante, partilha de vida, aprofundamento de temáticas, trabalhos relevantes e reflexões durante a trajetória das aulas e da elaboração deste estudo investigativo. O trio que formamos na confiança fortalece a nossa história e amizade recíproca.

A uma grande pessoa, que admiro muito, a minha orientadora, Dra. Vera Lucia Felicetti, que, com expertise e conhecimento, auxiliou a dinamizar e a concretizar este estudo. Uma pessoa gigante de alma e conhecimento. Pelo olhar cuidadoso, amplo e complexo, buscando mostrar-me a grandiosidade da temática em estudo e as possibilidades a serem alcançadas com a pesquisa. Pela escuta atenta, diálogo intenso e contínuo, respeito e confiança na minha tese e nos trabalhos que realizamos em parceria. Minha gratidão eterna e reconhecimento a você, incansável professora, que muito estimo e considero.

Ao estimado professor orientador Dr. Cledes Antonio Casagrande, minha mais nobre gratidão. Especial reconhecimento a você professor pesquisador, pelas orientações, diálogo maduro e focado neste tempo da nossa vida e história do doutorado. Caro professor, obrigada

pelo incentivo à autoria, pelo olhar diferenciado e pela confiança que depositou na minha pesquisa. Reconhecimento e estima pelo estudo focado com palavras significativas e sábias.

À banca de professores convidados meu reconhecimento pela seriedade e competência de pesquisadores no campo educacional, pelo tempo dedicado à minha tese, contribuindo para o crescimento, relevância e continuidade da pesquisa na sociedade contemporânea.

A uma grande amiga, Valderesa Moro, pela parceria e apoio diário diante dos desafios e práticas que envolvem a gestão pedagógica da educação bilíngue, bem como seu dinamismo inovador em vista de qualificar os serviços educacionais do Colégio Franciscano Sant'Anna. Pelo incentivo ao estudo contínuo e à pesquisa na compreensão da relevância da Língua Inglesa para a Educação Básica e para a formação continuada docente.

À família, berço da minha vida, mãe Helena Rosa da Veiga e meus manos, Edson, Enajara e Jean, amados do meu coração, e ao meu pai Otaviano Issler da Veiga (*in memoriam*), gratidão sempre. A vocês dedico esta pesquisa com todo o amor pelo acolhimento e compreensão nos meus estudos, pelo tempo que não pude estar com vocês, mas sei que me apoiam e incentivam para a formação continuada e a seguir no itinerário da educação franciscana. Gratidão sempre.

À minha família franciscana de vida religiosa, pela paciência e compreensão da ausência na vida comunitária, em certos momentos, devido aos compromissos acadêmicos com viagens para o estudo em outra cidade durante a realização desta pesquisa de Doutorado.

Enfim, ao tempo dedicado aos estudos e ao trabalho. A todos os envolvidos nesta nobre e relevante missão que é a pesquisa na Educação Básica.

*Benditos sejam...*

*Benditos sejam os que chegam em nossa vida em silêncio, com passos leves para não acordar nossas dores, não despertar nossos fantasmas, não ressuscitar nossos medos.*

*Benditos sejam os que se dirigem a nós com leveza, com gentileza, falando o idioma da paz para não assustar nossa alma.*

*Benditos sejam os que tocam nosso coração com carinho, nos olham com respeito e nos aceitam inteiros com todos os erros e imperfeições.*

*Benditos sejam os que, podendo ser qualquer coisa em nossa vida, escolhem ser doação.*

*Benditos sejam esses seres iluminados que nos chegam como anjo, como flor ou passarinho, que dão asas aos nossos sonhos e, tendo a liberdade de ir, escolher ficar e ser ninho.*

*Edna Frigato*



*As bilingual education efforts around the world have expanded, each local context has adapted the type to fit its need. [...] No one type is better than the other. The advantages of one type over the other are always related to the lens through which one looks, and the goals aspirations, and wishes of parents and children, as well as the educational resources that are available<sup>1</sup>. (GARCÍA, 2009, p. 135).*

---

<sup>1</sup>Com a expansão dos esforços de educação bilíngue no mundo todo, cada contexto local adaptou o tipo para atender às suas necessidades. [...]. Nenhum tipo é melhor do que o outro. As vantagens de um tipo sobre o outro estão sempre relacionadas à lente através da qual se olha, às aspirações e desejos dos pais e filhos, assim como aos recursos educacionais disponíveis.

## RESUMO

Esta tese de doutorado versa sobre a Educação Bilíngue, fenômeno complexo e emergente na sociedade globalizada e na educação brasileira. Frente a essa temática, o questionamento motivador deste estudo refere-se a questão de pesquisa: como se configura o desenvolvimento do *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes? Insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS. Tem por objetivo geral analisar como se configura o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes. E, para melhor concretizar o estudo investigativo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar a metodologia do programa *Systemic Bilingual* no contexto brasileiro; verificar como estão sendo desenvolvidas as quatro habilidades da Língua Inglesa (ouvir, falar, ler e escrever), propostas pelo programa *Systemic Bilingual*, no contexto da aula de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental; comparar o processo de aprendizagem dos estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental bilíngue com estudantes que não participaram do programa *Systemic Bilingual*; acompanhar os processos de ensinar e de aprender dinamizados nas aulas da educação bilíngue. O percurso teórico apresenta a Língua Inglesa como língua global. Aborda o bilinguismo, conceitos e suas transformações, a educação e as escolas bilíngues, as habilidades linguísticas, as aprendizagens do século XXI, o professor de educação bilíngue, a Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular, língua estrangeira para língua franca e as diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação escolar plurilíngue no Brasil. O itinerário metodológico da pesquisa é de abordagem qualitativa com objetivo explicativo. Os procedimentos técnicos caracterizam-na como um estudo de caso. O corpus de análise foi formado por documentos da escola e pelo diário de bordo no qual as observações da pesquisadora foram registradas. O *lócus* investigativo é o Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, com a implantação de um programa bilíngue tendo como estudo uma turma de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados está embasada na Análise Textual Discursiva. Diante disso, confirma-se a tese: O desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, articulado à proposta pedagógica franciscana, ao currículo do Colégio Franciscano Sant'Anna, aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, impacta e intervém, positivamente, no processo de construção do conhecimento dos estudantes, professores e famílias. Promove uma cultura bilíngue no cotidiano escolar, com metodologia própria, planejamento integrado com desenvolvimento de habilidades linguísticas, valorização da

interculturalidade, formação e acompanhamento contínuo, tendo o professor um papel fundamental no ensino bilíngue. Os resultados da pesquisa apontaram para seis categorias: Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue; Processos de ensino e de aprendizagem; Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês; Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua; A família e a educação bilíngue e o professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue. A tese proposta contempla dados prospectivos e contributivos para a promoção da educação bilíngue no contexto do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS e para a Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: educação básica; ensino fundamental; ensino e aprendizagem; bilinguismo; língua inglesa.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation deals with Bilingual Education, a complex and emerging phenomenon in globalized society and in Brazilian education. In view of this theme, the motivating question of this study refers to the research question: how is the implementation of the development of the Bilingual Systemic, in the curriculum, and how does it intervene (or not) in students' learning? It is inserted in the research line teacher education, theories and educational practices of the Postgraduate program in education at La Salle University, Canoas, RS, Brazil. Its general objective is to analyze how the development of the Systemic Bilingual program is configured in the curriculum and how it intervenes (or not) in the students' learning. And, to better accomplish the investigative study, the following specific objectives were outlined: a) analyze the methodology of the Systemic Bilingual program in the Brazilian context; b) verify how the four English language skills (listening, speaking, reading and writing), proposed by the Systemic Bilingual program are being developed in the classroom context of a 5th grade elementary school class; c) compare the learning process of students in a bilingual 5th grade elementary school class with students who did not participate in the Systemic Bilingual program; d) and monitor the teaching and learning processes that take place in bilingual education classes. The theoretical background presents the English language as a global language. It approaches bilingualism, concepts and their transformations, education and bilingual schools, language skills, 21st century learning, the bilingual education teacher, the English Language in the Common National Curricular Base, foreign language to lingua franca and the national curricular guidelines for the offer of bilingual school education in Brazil. The methodological itinerary of the research is of qualitative approach with explanatory objective. The technical procedures characterize it as a case study. The corpus of analysis was formed by school documents and the logbook in which the researcher's observations were recorded. The investigative locus is the Sant'Anna school, Santa Maria, RS, Brazil, with the implementation of a Systemic Bilingual program with a group of 5th grade students. The data analysis is based on the textual discourse analysis. Given this, the thesis is confirmed: the development of the Systemic Bilingual program, articulated to the Franciscan pedagogical proposal to the curriculum of the Franciscan School Sant'Anna to the curricular components and areas of knowledge, impacts and intervenes positively in the process of building bilingual knowledge of students, teachers and families. It promotes a bilingual culture in everyday school life with its own methodology integrated planning with the development of language skills appreciation of interculturality training and continuous monitoring with the teacher having a key role in

bilingual education. The results of the research pointed to six categories: Planning and organization of bilingual school dynamics; Teaching and learning processes; Linguistic and socio-interactional skills in English; Interdisciplinarity and multilingualism in language teaching; The family and bilingual education; and the teacher and his/her fundamental role in the school curriculum and in bilingual education. The proposed thesis contemplates prospective and contributive data for the promotion of bilingual education in the context of the Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS and for the Brazilian Basic Education.

Keywords: basic education; elementary school; teaching and learning; bilingualism; english language.

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na BDTD – junho 2020 .....	37
Tabela 2 – Temáticas encontradas nas teses e dissertações da BDTD .....	37
Tabela 3 – Teses e Dissertações encontradas na BDTD organizadas em categoria – 2020 – Programa de Pós-Graduação em Educação .....	38
Tabela 4 – Categorias encontradas nas teses da Colômbia .....	48
Tabela 5 – Estudos encontrados na Educação Básica e na Educação Superior .....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses em Programa de Pós-Graduação em Educação na Colômbia .....	47
Quadro 2 – Estudos referentes à Educação Básica.....	49
Quadro 3 – Estudos referentes à Educação Superior.....	49
Quadro 4 – Teses da Área das Linguagens relacionadas à Língua Inglesa.....	50
Quadro 5 – Modelo de ficha de observação .....	94
Quadro 6 – Categorias e subcategorias e a relação com os objetivos específicos da tese.....	114

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O itinerário da pesquisa.....	83
Figura 2 – Documentos gerados pela instituição.....	92
Figura 3 – O que o Programa <i>Systemic Bilingual</i> oferece à escola, e o que a pesquisadora infere dessa oferta e as possibilidades para a escola em estudo .....	104
Figura 4 – A trajetória bilíngue no Colégio Franciscano Sant’Anna, questão de pesquisa, objetivos, geral e específicos, e tese .....	108
Figura 5 – Categorias e subcategorias emergidas da unitarização .....	109
Figura 6 – Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue .....	116
Figura 7 – Processos de ensino e de aprendizagem e suas subcategorias .....	131
Figura 8 – Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês .....	143
Figura 9 – Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua inglesa.....	153
Figura 10 – A família e a educação bilíngue .....	163
Figura 11 – O professor e seu papel fundamental no currículo.....	168



## LISTA DE SIGLAS

AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro de Aprendizagem
CBI	<i>Content-Based instruction</i>
CBTEFL	<i>Content Based Teaching of English as a Foreign Language</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEEF	Centros de Experimentação de Educação e Formação
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNCEB	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Bilíngue
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GERES	Grupo de estudos relacionados aos estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA SALLE	Centro Universitário La Salle
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAEBB	Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago de Ilhas Bijagós
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCALIFRA-ZN	Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis-Zona Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNILASALLE	Universidade La Salle

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 O que motivou este estudo a partir do itinerário na Educação Básica e o interesse pela Língua Inglesa.....</b>	<b>26</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA NA TEMÁTICA BILÍNGUE.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Mapeamentos das teses e dissertações coletadas na BDTD .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Contexto bilíngue em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: ensino e aprendizagem.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 Produções de Teses em Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia..</b>	<b>45</b>
<b>3 LÍNGUA INGLESA: DESBRAVANDO TERRITÓRIOS E CONQUISTANDO ESPAÇOS NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS BILÍNGUES.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 O universo da Língua Inglesa em constante expansão.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 Bilinguismo: compreendendo seus conceitos e suas transformações.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 O que é educação bilíngue? .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4 compreendendo o que é uma escola bilíngue .....</b>	<b>61</b>
<b>3.5 As aprendizagens do século XXI demandam integração das habilidades.....</b>	<b>63</b>
<b>3.6 O professor de educação bilíngue .....</b>	<b>66</b>
<b>3.7 A Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....</b>	<b>70</b>
<b>3.8 Língua Estrangeira para Língua Franca .....</b>	<b>74</b>
<b>3.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Escolar Plurilíngue no Brasil.....</b>	<b>78</b>
<b>4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PERCORRENDO O CAMINHO, DEFININDO CONTORNOS E COMBINAÇÕES NA COSTURA DO TECIDO .....</b>	<b>82</b>
<b>4.1 Aspectos teórico-metodológicos do itinerário .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3 Contextualizações do público-alvo.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3.1 Colégio Franciscano Sant’Anna – Santa Maria – RS.....</b>	<b>89</b>
<b>4.4 Etapas da pesquisa, coleta de dados, instrumentos e procedimentos .....</b>	<b>91</b>
<b>5 UMA PROPOSTA BILÍNGUE NA ESCOLA.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1 Descrição da Implantação do Programa <i>Systemic Bilingual</i> no Colégio Franciscano Sant’Anna – Santa Maria-RS.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2 Aulas em inglês todos os dias no currículo no Programa <i>Systemic Bilingual</i> .....</b>	<b>100</b>

<b>5.3 <i>Systemic Bilingual</i>: o primeiro programa de educação bilíngue no Brasil.....</b>	<b>101</b>
<b>5.4 Material didático: subsídio próprio do programa <i>Systemic Bilingual</i>.....</b>	<b>102</b>
<b>5.5 Proposta pedagógica do <i>Systemic Bilingual</i> com vistas à integração do aprendizado da Língua Inglesa.....</b>	<b>103</b>
<b>5.6 Um <i>design</i> entrelaçado: do carretel os fios transpassam, costuram e amarram os contornos do ensino e da aprendizagem de uma proposta bilíngue na escola .....</b>	<b>108</b>
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS: UM ARTESANATO INTELECTUAL TECIDO DO TEÓRICO PARA O PRÁTICO.....</b>	<b>112</b>
<b>6.1 Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue .....</b>	<b>115</b>
6.1.1 <i>Capacidade crítica e reflexiva do professor na realização do planejamento.....</i>	120
6.1.2 <i>Aprender em inglês demanda uma abordagem de ensino.....</i>	124
6.1.3 <i>Metodologia do programa <i>Systemic Bilingual</i>: aprendizagem inconsciente.....</i>	127
<b>6.2 Processos de Ensino e de Aprendizagem .....</b>	<b>131</b>
6.2.1 <i>Contexto positivo de ensino e de aprendizagem.....</i>	132
6.2.2 <i>Língua aliada às tecnologias de aprendizagem .....</i>	135
6.2.3 <i>O protagonismo e o fazer pedagógico do professor bilíngue .....</i>	140
<b>6.3 Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês .....</b>	<b>142</b>
6.3.1 <i>Leitura e pronúncia no aprendizado da Língua Inglesa .....</i>	143
6.3.2 <i>Aprendizagem colaborativa entre os pares .....</i>	146
6.3.3 <i>Aprender a pensar, a refletir e a usar a língua.....</i>	148
6.3.4 <i>Uso da Língua Inglesa: estudante bilíngue e não bilíngue.....</i>	150
<b>6.4 Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino em Língua Inglesa.....</b>	<b>152</b>
6.4.1 <i>O inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento.....</i>	154
6.4.2 <i>A prática bilíngue na escola: aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua.....</i>	160
<b>6.5 A família e a educação bilíngue.....</b>	<b>162</b>
6.5.1 <i>Valorização do ensino bilíngue: diferencial na formação do filho.....</i>	163
6.5.2 <i>Resultado positivo do aprendizado de uma língua.....</i>	165
<b>6.6 O professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue ..</b>	<b>167</b>
<b>6.7 Aprendizagens pedagógicas do processo da educação bilíngue: inspirações para a professora, gestora e pesquisadora .....</b>	<b>173</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE A – CRONOGRAMA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>192</b>

<b>APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO AO COLÉGIO FRANCISCANO SANT'ANNA – SANTA MARIA – RS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE C – MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que se expande em todas as direções, quer sejam elas em âmbito contributivo ao progresso da humanidade e/ou, muitas vezes, ao aumento de problemáticas atinentes a tal progresso, como as questões ambientais ou as de saúde. Esse avançar denota não existir mais barreiras quando se pensa em romper fronteiras e acessar outros espaços de interação e aprendizagem, vislumbrando novos cenários em um mundo globalizado. Diante dessas manifestações, se faz necessário compreender que “a globalização não é um fenômeno puramente econômico e tecnológico, é um processo complexo e multidimensional (envolvendo diferentes atores e tocando diversos âmbitos da vida dos homens e mulheres contemporâneos)” (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 12). Compreensão esta que se torna um desafio ante as múltiplas dimensões dessa integração. Logo, é importante entender que a compreensão dessa universalização transcende os “domínios da nossa vida e encontra expressão em todas as grandes línguas do mundo” (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 9). A complexidade de tudo o que envolve o universo globalizado, portanto, ultrapassa língua, cultura, ciência e sociedade.

Para os autores supracitados, em escala mundial a globalização possui diferentes características, e uma delas diz respeito à desterritorialização, ou seja, relações entre países e instituições aumentam cada vez mais e as pessoas desvinculam-se de possibilidades atreladas ao espaço propriamente dito, quer sejam de natureza econômica, política ou cultural. Isso significa que estamos diante de um processo complexo e abrangente com possibilidades e definições relacionadas a diferentes princípios, valores e visões de mundo, em que a comunicação se faz relevante para o seu entendimento. Para isso, um dos modos é por intermédio da Língua Inglesa, que transcende a diversidade para o fortalecimento de vínculos globalizados. Sendo assim, em um universo que se interconecta constantemente o desafio de entender e fazer-se entender por meio de uma língua estabelece interdependência em diversas esferas.

Nesse contexto da globalização da Língua Inglesa, Crystal (2008; 2011) destaca que o número de falantes não nativos tem crescido cada vez mais. Isso se dá, segundo ela, devido ao caminho percorrido pela língua no decorrer dos séculos, possibilitando-lhe que alcançasse o *status* de globalizada. No contexto brasileiro, um ensino de qualidade da referida língua, na escola, sempre foi privilégio de poucos. O Brasil, assim como a maioria dos países que buscam expandir seus horizontes, entrou na corrida pelo desenvolvimento econômico e começou a abrir suas portas e ir além-fronteiras.

Dessa forma, cresce o número de viagens, intercâmbios, turismo, pessoas entrando e saindo do país, bem como indo morar em outra nação em que a língua oficial é o inglês. Com isso, a comunicação entre os povos, culturas e línguas tornou-se rotina para alguns, enquanto, para muitos, ainda é desconhecida. Outro fator, foi a velocidade da Internet e seu conteúdo, que traz a Língua Inglesa em conformidade com diferentes aspectos, como propagandas, notícias ou divulgação de um conhecimento mais científico, evidenciando a necessidade do aprendizado dessa língua por ser ela fator preponderante nesse movimento de adaptação e transformação de uma sociedade local para uma sociedade global. É perceptível que a Língua Inglesa está sendo largamente empregada no meio científico, de negócios e, nos últimos tempos, nos campos mais ligados à tecnologia digital, como o comércio eletrônico, dentre outros. Diante desses usos, governos de vários países, assim como instituições educacionais, buscam intensificar o ensino desse idioma, seja como língua tradicional ou como meio de instrução (MARSH, 2006).

Diante dessa perspectiva abordada por Marsh (2006), percebe-se como a Língua Inglesa transcende fronteiras. A naturalização do idioma e sua universalização se deu em diferentes territórios como opção de segunda língua, e, assim, aos poucos, foi tornando-se referência no sistema mundial de comunicação internacional. García (2009) menciona que, devido à globalização e com a nova comunicação tecnológica, ocorreram mudanças nas normas de organização do trabalho e nos métodos de produção, bem como um grande impacto nas práticas linguísticas no século XXI. A geopolítica e a tecnologia também passaram por alterações e o seu efeito nas comunidades linguísticas foi amplo e complexo. Desse modo, as

economias nacionais tornaram-se muito mais integradas na economia global; dinheiro e trabalhadores tornaram-se muito mais móveis; o ritmo da mudança tecnológica acelerou de forma inacreditável e o crescimento explosivo das redes de comunicação e informação está à beira de ‘aniquilar o espaço’<sup>2</sup> (GARCÍA, 2009, p. 30, tradução nossa).

Assim, as comunidades linguísticas têm um papel importante diante da sua posição num mundo dinâmico do sistema de línguas, caracterizado por vastas e crescentes diferenças de estatuto e uso.

Um dos diversos benefícios de se saber outra língua é a vantagem competitiva, pois, em um cenário de mudanças, falar uma segunda língua favorece às variadas oportunidades em espaços acadêmicos e profissionais. As competências e as habilidades relacionadas ao domínio

---

<sup>2</sup>National economies have become far more integrated in the global economy; money and workers have become much more mobile; the pace of technological change has accelerated to an unbelievable extent; and the explosive growth of communication and information networks is on the verge of annihilating space.

da língua são largamente reconhecidas e valorizadas nesses espaços. Além disso, saber uma língua é relevante para o desenvolvimento da pessoa, uma vez que ela consegue se comunicar melhor em diferentes contextos, em contato com estrangeiros, na interação com novas culturas e nas práticas de lazer, entretenimento, negócios e estudos. Nessa relação, aprender uma nova língua significa um novo mundo que se abre e um novo sujeito que se estrutura nesse contexto.

No mundo contemporâneo, o inglês está tornando-se, cada vez mais, a língua que se insere nas exigências da transposição de fronteiras, favorecendo o crescimento e o aperfeiçoamento profissional. Isso também é percebido na relação profissional bem como nas diversas áreas de serviços mercadológicas e de qualificação. Nessa abrangência e relação ampla de interconectividade, há uma demanda emergente que carece de ser ensinada e aprendida, seja na Educação Superior, na Educação Básica ou em outros contextos da sociedade.

Diante dessas divergências, o propósito desta pesquisa é expandir os processos pedagógicos do espaço educativo na Educação Básica, na qual está inserida a pesquisadora. Neste contexto contemporâneo aparece a educação bilíngue como um fenômeno emergente que se expande de modo dinâmico e complexo na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Unindo a importância da aprendizagem da Língua Inglesa, por meio de uma educação bilíngue, sua relação com as demandas da sociedade globalizada e com a necessidade de oferecer um diferencial no ensino oferecido no Colégio Franciscano Sant'Anna, de Santa Maria, RS, foi criado o programa bilíngue *Systemic Bilingual* na instituição, e, no desenvolver desse programa, integrado ao currículo escolar, surgiram inquietações na pesquisadora relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem do inglês durante a concretização das aulas, o que se tornou foco desta pesquisa.

A partir das considerações supracitadas, a questão de pesquisa pauta-se no questionamento: Como se configura o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual* no currículo e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes? Diante do exposto, tem-se como objetivo geral: analisar como se configura o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como esse intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes.

Seguindo esse percurso, e diante da intenção deste estudo e, de todos os itens apresentados anteriormente, confirmou-se a tese de que o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, articulado à proposta pedagógica franciscana, ao currículo do Colégio Franciscano Sant'Anna, aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, impacta e intervém, positivamente, no processo de construção do conhecimento dos estudantes, professores e famílias, promovendo uma cultura bilíngue no cotidiano escolar, com metodologia própria, planejamento integrado

com desenvolvimento de habilidades linguísticas, valorização da interculturalidade, formação e acompanhamento contínuo, tendo o professor um papel fundamental no ensino bilíngue.

Em relação à caracterização do estudo, percebe-se que a abordagem, do ponto de vista da questão de pesquisa, segue o enfoque qualitativo (CRESWELL, 2014) com objetivo explicativo (GIL, 1999). Quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como um estudo de caso. O *corpus* de análise foi formado por documentos da escola e pelo diário de bordo, no qual as observações da pesquisadora foram registradas.

A produção de dados ocorreu por análise documental e diário de bordo, envolvendo observações e relatórios (ZABALZA, 2004; SILVA; MENEZES, 2001), pois, compreendem um universo complexo e envolvem um tema emergente: a educação bilíngue no Brasil – foco desta investigação.

O *locus* investigativo é o Colégio Franciscano Sant’Anna, na cidade de Santa Maria, RS, com a implantação de um programa bilíngue na escola denominado *Systemic Bilingual*, com uma turma de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental – Turma extra. A análise dos dados seguiu a técnica da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), utilizada por esta pesquisadora para a unitarização e construção das categorias de análise.

Diante da questão que inquietou esta doutoranda e, que se insere na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas-RS, apresentam-se os capítulos desta Tese, sendo o primeiro até aqui constituído.

Mediante o exposto, a pesquisa está estruturada em sete capítulos, nos quais se compartilham reflexões e posicionamentos acerca da investigação realizada. Ao elaborá-los, buscou-se alinhar o estudo teórico acerca de tópicos relacionados à temática com os dados empíricos que emergiam das observações do diário de bordo numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental bilíngue e, outra turma não bilíngue, da análise dos documentos do Colégio Franciscano Sant’Anna e do *Systemic Bilingual* relacionados a implantação do programa.

Nesta introdução, primeiro capítulo desta tese, buscou-se apresentar a importância da Língua Inglesa, temática a ser abordada no decorrer da leitura, e do bilinguismo na sociedade pluralista, globalizada e cada vez mais em redes, conectada pelo inglês, língua universal. Neste capítulo apresenta-se, também, o que motivou este estudo a partir do itinerário da pesquisadora na Educação Básica e do interesse pela Língua Inglesa. A justificativa dada a este estudo é pessoal, acadêmica e social, seguindo a questão de pesquisa, os objetivos e a tese.

Na sequência, o segundo capítulo traz a revisão da literatura na temática bilíngue, reforçando a justificativa acadêmica e apresentando como a área da Educação no Brasil está



discutindo a educação bilíngue, com o mapeamento das teses e dissertações coletadas na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), bem como o contexto bilíngue em alguns Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia.

O terceiro capítulo disserta sobre as bases teóricas do estudo: a Língua Inglesa desbravando territórios e conquistando espaços na formação de cidadãos bilíngues. Este capítulo traz uma abordagem teórica sobre a Língua Inglesa como língua global, o bilinguismo e seus conceitos e transformações, a educação e as escolas bilíngues, suas necessidades e possibilidades. Apresenta também, uma explanação sobre as habilidades linguísticas e as aprendizagens do século XXI e o professor de educação bilíngue neste contexto. Neste capítulo abordam-se aspectos da Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como algumas considerações sobre língua estrangeira para língua franca e as diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação escolar plurilíngue no Brasil.

O quarto capítulo apresenta o itinerário metodológico da pesquisa: percorrendo o caminho, definindo contornos e combinações na costura do tecido. A partir da exposição de fundamentação teórica para o tipo de estudo adotado, apresenta o paradigma e as diferentes abordagens de investigação, seguidos do contexto, sujeitos participantes, abordagem da pesquisa, coleta de dados e os demais detalhamentos dos procedimentos, ou seja, a organização com as categorias, análise e resultados.

Já o quinto capítulo, uma proposta bilíngue na escola, segue com a análise do objeto de estudo e o detalhamento da adesão e da implantação do programa *Systemic Bilingual* no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, escola de Educação Básica. Descreve as aulas em inglês todos os dias no currículo e no programa *Systemic Bilingual*. Apresenta o primeiro programa de educação bilíngue no Brasil e o material didático: subsídio próprio do programa *Systemic Bilingual*. Relata a proposta pedagógica do *Systemic Bilingual* com vistas à integração do aprendizado da Língua Inglesa e na sequência, desenha um *design* entrelaçado: do carretel, os fios transpassam, costuram, e amarram os contornos do ensino e da aprendizagem de uma proposta bilíngue na escola.

O sexto capítulo, a partir dos propósitos da investigação, segue com a análise e a interpretação dos dados com a categorização e os resultados. Emergiram seis categorias, sendo elas relacionadas ao Planejamento e a organização da dinâmica escolar bilíngue; Processos de ensino e de aprendizagem; Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês; Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua; A família e a educação bilíngue e; O professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue. Além disso, faz-se uma apresentação das aprendizagens pedagógicas desta pesquisadora relacionadas ao

processo do desenvolvimento da educação bilíngue no Colégio Franciscano Sant'Anna, algumas inspirações para a professora, gestora e pesquisadora a partir do itinerário da pesquisa.

O sétimo e último capítulo, as considerações finais, apresenta uma síntese das ideias produzidas ao tratar do desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual* no Colégio Franciscano Sant'Anna, discutidas nesta tese. Nessa parte, diante dos resultados, a pesquisadora faz algumas proposições para pesquisas futuras em relação ao tema deste estudo: o bilinguismo e a educação bilíngue. Essa é uma proposta que poderá servir como possibilidade para outras inserções na Educação Básica buscando alavancar a reflexão e a discussão de temas emergentes como é a educação bilíngue.

Mediante estas explicações, apresenta-se, a seguir, a motivação para este estudo investigativo, a partir do itinerário desta pesquisadora na Educação Básica e seu interesse pela Língua Inglesa.

### **1.1 O que motivou este estudo a partir do itinerário na Educação Básica e o interesse pela Língua Inglesa**

Diante da complexidade da sociedade em que vivemos e das grandes possibilidades de interação e mudanças no universo globalizado, temos um instrumento que expande, integra e agrega: é a língua que transita nos diferentes contextos culturais e, por intermédio da educação, constrói conhecimento, socializa e se transforma por meio da pesquisa acadêmica.

Na dinâmica de construção pessoal e profissional constante, apresenta-se, na sequência, um breve relato do percurso desta pesquisadora, envolvendo aspectos da trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como a relevância desta pesquisa, em âmbito social, para o campo educacional, especialmente a Educação Básica.

Sendo assim, a partir desse momento, nesta parte do texto, farei este itinerário da minha trajetória de vida em primeira pessoa.

Promover a formação continuada, ao longo da vida, é manter-se alerta à autoformação no comprometimento da evolução da pessoa que se tem em vista ser no mundo em movimento. Esse é um processo que começa a partir de si, porque educar é, simultaneamente, educar-se. Essa reflexão para novos conhecimentos traz a consciência de que sabemos algumas coisas e de que muitas ainda não sabemos. Manter-se nessa consciência de autocrítica, de autoposicionamento e de autoavaliação, é fundamental, pois expressa uma relação de busca e crescimento pessoal que se reflete na sociedade e exterioriza a cidadania. É estar no contexto,

inseridos e comprometidos com o universo que move, instiga e impulsiona à transformação de si e do coletivo em que se atua como pessoa e como profissional.

Desse modo, passa-se à descrição de aspectos relevantes da trajetória de vida desta pesquisadora, analisando-os, criticamente, em relação ao significado na atuação profissional. No percurso da vida e da formação busquei investimento e apropriação da competência para a função e, simultaneamente, reflexão sobre o que e como efetuar a educação no lugar que ocupava enquanto pessoa que acredita em transformações.

É instigante olhar a pessoa, pois, ao estar no mundo, pode dar significado às experiências vividas, uma vez que “a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente cognoscente” (JOSSO, 2010, p. 19). Neste movimento de ida e volta de aprendizagens, portanto, os dois sujeitos, o da pesquisa e o cognoscente, estão em constante formação.

Desde o nascimento até os 16 anos vivi na cidade de Roque Gonzales, RS, quando decidi me mudar para a cidade de Santa Maria, RS, para fazer formação na vida religiosa franciscana, bem como para dar continuidade aos estudos. A partir daí fui construindo a vida com esse olhar de dentro para fora e vice-versa, para sentir e discernir sobre o que era essencial no percurso da formação e no convívio com os demais. Isso, entretanto, não foi decorrente de uma ação simples e linear, mas de imensas e profundas complexidades, sendo pelas demandas decorrentes das lições que fui aprendendo ou por aquilo que o contexto ia me oferecendo nas interações interpessoais e profissionais.

No Ensino Médio, optei por estudar e concretizar o Magistério, frequentando o Curso Normal no Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS, concluído em 1995. Após, segui com os estudos na faculdade, cursando Letras Português – Inglês e Respectivas Literaturas – no Centro Universitário Franciscano. Com essa Graduação comecei a lecionar na Educação Básica como professora de Língua Inglesa, e, em simultâneo, na função de coordenação pedagógica em uma das escolas de Educação Básica da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA-ZN).

A experiência na coordenação pedagógica trouxe-me o entendimento de que um dos aspectos relevantes para aprimorar a educação oferecida pelas escolas de Educação Básica é a qualificação e o aprimoramento constante dos processos educacionais. A reinvenção dos programas formativos, a busca de novos fundamentos teóricos e metodológicos, a reconstrução de práticas de rotina e a inovação na esfera dos processos do ensino e da aprendizagem, bem como na formação continuada dos professores, ao longo do exercício da profissão, são

elementos relevantes a serem considerados. Por isso, como profissional da educação, acredito que se faz necessário olhar para o sentido da mudança em educação a partir de um processo dinâmico e contínuo, considerando-se que se avança e desafia-se olhando para a profissão com criticidade e perspectivas, ao

[...] reconhecer a importância de construir novas estruturas de pensamento, novas ferramentas intelectuais que nos ajudem a pensar bem e melhor, a problematizar o real, a tecnologia, o mundo e a realidade vivida; a perceber a interdependência dos processos para melhor dialogar com a vida, reconhecendo os diálogos criativos entre educação e vida, ensino e aprendizagem, indivíduo e contexto, educador e educando. (MORAES; NAVAS, 2015, p. 18).

A partir dessa provocação de Moraes e Navas (2015), compreendo que um dos desafios é a exigência de novas ferramentas intelectuais para a inspiração de outras perspectivas capazes de iluminar novos caminhos para a Educação Básica a partir do contexto local, propondo alternativas e transformações que se mesclam ao universo global.

Partindo dessa perspectiva, quando um profissional propõe a reflexão de suas práticas pedagógicas e os contornos que submergem à escola, estudantes, professores e tudo o mais que entrelaça os processos educativos, estes serão capazes de “estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação”. (IMBERNÓN, 2009, p. 41). Entrelaçados, portanto, a um processo pessoal e acadêmico colaborativo, é que os processos de mudança são possíveis.

Ao longo do exercício da profissão exerci atividades pedagógicas em duas instituições de Educação Básica da rede privada desde 1998. Como professora de Língua Inglesa, de Ensino Religioso e coordenadora pedagógica, atuei, nos últimos 20 anos, nos Colégios Franciscanos Santa Rosa de Lima – Santa Rosa – RS – (1998-2000), Sant’Anna – Santa Maria (2000-2018) e Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima – Brasília – DF (2019-2020), e, novamente, no Colégio Franciscano Sant’Anna (do ano de 2020 até o presente momento). As referidas instituições de ensino pertencem à Rede de Educação Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis-Zona Norte (SCALIFRA-ZN), com sede em Santa Maria, RS<sup>3</sup>.

Assim, a minha trajetória educacional, exercida durante os últimos 22 anos, foi realizada em duas escolas do Rio Grande do Sul e uma fora dele, em Brasília – DF. Essa experiência permitiu conviver com a diversidade educacional, econômica, cultural, étnica e social dentro do mesmo país, mas, sobretudo, com o anseio essencial de um ser em crescimento. Essas

---

<sup>3</sup>A Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA-ZN) é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, mantenedora de instituições que abrangem a Educação Básica e Superior. A SCALIFRA-ZN foi fundada pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã em 31 de julho de 1951. (SCALIFRA-ZN, 2021).

vivências também ampliaram a visão sobre a situação educacional pela qual passam as instituições de ensino nas diferentes regiões e Estados brasileiros, a diversidade de contextos, as exigências e demandas de cada local e as oportunidades de atuação, bem como os desafios para qualificar os processos que envolvem a comunidade educativa apesar de eu ter atuado somente em escolas privadas.

Um dos trabalhos de relevância na minha trajetória profissional foi a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Franciscano Sant'Anna, o qual, anualmente, é revisitado e reelaborado pela equipe gestora de coordenação pedagógica em conjunto com os professores da referida instituição. Isto ocorre desde o ano de 2008 até o presente momento. O PPP visa a nortear o fazer pedagógico docente, e, com a participação efetiva dos professores nas reuniões e nas avaliações do referido documento, são sugeridos aspectos para sua constante reformulação.

O acompanhamento e a coordenação conjunta do trabalho do PPP com a equipe gestora no dia a dia da escola, bem como no acompanhamento do trabalho do professor, desencadearam reflexões sobre a qualidade do processo de ensino e sua decorrência sobre a aprendizagem do estudante, o que tem me estimulado a buscar respostas por meio do estudo proposto com esta pesquisa.

A oportunidade do contato direto com a realidade atual da formação dos docentes nas escolas de Educação Básica da Rede SCALIFRA-ZN e a atuação como professora de Língua Inglesa e na coordenação pedagógica acompanhando os professores de Língua Inglesa, permitem-me projetar com empenho e sistematização esta pesquisa e, que possa responder algumas das necessidades educacionais atuais, dentre elas, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa e a formação docente.

Diante disso, o projeto de formação de professores das escolas, do qual faço parte, me instiga, mais do que nunca, a buscar subsídios que deem suporte para melhor desempenhar o trabalho que está sendo realizado na instituição, por meio da pesquisa acadêmica e do estudo sistematizado, contribuindo para aprimorar a qualidade da proposta educativa na qual estou inserida.

Ao longo do trabalho pedagógico na rede de escolas de atuação, tive a oportunidade de coordenar Seminários regionais e nacionais como também Congressos de Educação promovidos pela Rede SCALIFRA-ZN. Estes possibilitaram-me ampliar a visão e perceber fragilidades e potencialidades na educação, percebendo as conquistas e os desafios das instituições de ensino e dos profissionais da educação. Foram momentos de aprendizado e reconhecimento do trabalho realizado que permitiram a análise do que é possível ser

considerado para a prospecção e o desenvolvimento de competências e habilidades a partir dos desafios e demandas encontrados durante este percurso.

No processo de planejamento, organização e execução das atividades por parte dos professores, gestão pedagógica e instituição escolar, tive a chance de avaliar e agir com proatividade. A partir disso, é utilizado o processo de olhar o ensinar dos professores e o aprender dos alunos diante das atividades propostas. Sendo assim, o professor melhora a capacidade para ensinar seus estudantes e, da mesma forma, os alunos melhoram o seu processo de aprendizagem, pois este é um procedimento recíproco.

Após a Graduação em Letras – Português-Inglês – Licenciatura Plena – pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) Santa Maria (2005), fiz Especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição em 2006. Em 2010, concluí Especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Porto Alegre –, e em Cultura e Meios de Comunicação: uma Abordagem Teórico-Prática, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP – em 2011. O Mestrado Acadêmico em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas do Centro Universitário La Salle – Canoas – hoje Universidade La Salle – Unilasalle –, foi concluído em 2015.

No sentido de ampliar a visão e a compreensão de mundo, bem como aprimorar e aprofundar os conhecimentos na Língua Inglesa, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio de estudos em 2007 e 2008. O aprimoramento e a imersão diária na Língua Inglesa, no estudo, na prática, por um ano, na *Adult & Community Education – San Mateo Union High School District*, na cidade de San Mateo, Califórnia, Estados Unidos, em um programa para adultos, *Adult School's English as a Second Language Program*, foi tempo de grande aprendizado. Essa experiência foi significativa para a minha formação pessoal e acadêmica, integrando conhecimento, cultura, imersão e aperfeiçoamento na Língua Inglesa. A vivência da interculturalidade proporcionou expandir pensamento, visão de mundo, desenvolver habilidades e qualificar diferentes aspectos da formação continuada.

Em 2019, de 3 a 28 de outubro, concretizei a experiência de intérprete, participando, no trabalho de tradução, do XXXII Capítulo Geral, uma assembleia que reuniu representantes de cada país em que estão presentes as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. O evento aconteceu na cidade de Roma, Itália. Durante o referido mês estiveram reunidas as delegadas capitulares dos 13 países em que está presente a Congregação, sendo eles: Holanda, Alemanha, Brasil, Guatemala, Estados Unidos, México, Polônia, Rússia Branca, Itália, Indonésia, Filipinas, Timor-Leste e Tanzânia (África).

Por ser uma Congregação internacional, a Língua Inglesa é falada na maioria desses 13 países e, da mesma forma, usada em eventos, atividades, documentos e demais registros da Congregação. Nesse tempo de um mês, com a relevante função de tradutora do inglês para o português, percebi que muitas das delegadas não sabiam falar o idioma de origem das demais capitulares, e a Língua Inglesa foi o elo que motivou a entender o processo do Capítulo Geral.

Nesse tempo de Capítulo Geral, que abrangeu relatórios, palestras, estudos, planejamentos, projeções, convivência, troca dos membros do Conselho Geral, visitas aos lugares significativos da Congregação, trabalho e aprendizado, foi possível aprimorar as habilidades linguísticas da leitura, escuta, fala e escrita da Língua Inglesa no convívio direto com as delegadas capitulares falantes da língua. Esse período foi de formação à vida pessoal e acadêmica, tendo como elemento integrador a Língua Inglesa.

Durante este período da experiência de intérprete e de tradução no convívio com as delegadas, um dos principais aspectos de comunicação entre o grupo foi a Língua Inglesa, pois era a língua oficial do evento. Diante do contexto das diferentes línguas, dos cenários político, econômico, social, cultural e religioso e da diversidade individual de cada delegada capitular, a língua conectava estes aspectos de maneira que a comunicação pudesse acontecer de diversos modos. Perante isso, mais uma vez é notável a importância que essa língua tem, e, em especial, a forma como é ensinada e aprendida.

Das experiências vivenciadas, permanecendo como convicção para mim, noto que esse universo da globalização impulsiona a busca por uma inovação que gera uma aplicabilidade prática e uma solução nos processos de ensino e de aprendizagem diante dos novos cenários mundiais em constante transformação e desenvolvimento para não permanecermos na cegueira do conhecimento (IMBERNÓN, 2011).

Diante disso, considero que o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, no contexto do Colégio Franciscano Sant'Anna, requer atenção, e, logo, um olhar à formação do professor nesse espaço é relevante. O professor, diante da sua responsabilidade social, necessita de preparo e assessoramento, para, então, poder rever suas posturas, sua forma de planejar, ensinar, usar as metodologias e de dinamizar o currículo no seu ato pedagógico diário; tudo isso associado à proposta de educação bilíngue.

Felicetti (2018), ao tratar sobre a escolha pelo magistério, enfatiza a importância de propor aos estudantes de Graduação, situações que desenvolvam suas habilidades, futuros candidatos à docência, para que estes possam suprir diferentes exigências e

[...] demandas impostas à profissão, exige-se muito mais que profissionais apenas graduados e preparados para atuarem em Matemática, Biologia ou qualquer área entre as licenciaturas, mas sim melhoradas e aprimoradas suas habilidades, afinidades e convicções acerca do que realmente vem a ser a docência (FELICETTI, 2018, p. 229).

Entendo, com isso, que o professor traz em sua profissão um compromisso diante da sociedade da qual faz parte. Felicetti (2018) reforça ao salientar que o querer “ser professor está associado ao saber da responsabilidade social que compete à profissão, está associado ao gostar de ser professor, implica abraçar uma causa que, muitas vezes, parece perdida, é embrenhar-se num fazer sem fim e enfrentar desafios”. (FELICETTI, 2018, p. 229). Portanto, é algo que transcende o fazer; é uma incorporação da profissão que já está intrínseca em seu ser pessoa.

No tempo presente tem-se a exigência de um novo posicionamento do professor em qualquer atividade de Educação Básica; uma nova didática, interativa, colaborativa, um jeito de ser, de educar, e isso é altamente exigente. A Educação Básica não pode ser feita de forma descuidada e superficial; tem de ser feita por uma pessoa com conhecimento de causa, com responsabilidade, alguém que dá as diretivas, porque entende, estuda e se posiciona diante da sociedade; um posicionamento de seriedade, no sentido da compreensão da realidade, que se apresenta por meio de uma perspectiva que referencia a educação e considera o professor como um agente essencial.

Tudo isso implica considerar o profissional da educação como um agente dinâmico, cultural, social e curricular que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p. 24).

Nesta perspectiva, as instituições de ensino da Rede SCALIFRA-ZN têm uma estrutura e um posicionamento educativo com apoio na proposta pedagógica que desenvolvem em suas instituições, buscando alinhar os processos necessários para impulsionar a inovação pedagógica diante da sintonia já estabelecida pela finalidade educacional que se estabelece em rede, tendo, como base, a transformação pelo ensino e a concretização da educação.

Diante disso, no contexto contemporâneo da educação, é preciso abrir espaços nas instituições de ensino para a formação ao bilinguismo. O intuito é atender às exigências comunicativas da linguagem bilíngue necessárias no mundo, tecnologicamente enriquecido e interdependente. Para tal, precisa-se de professores preparados para atuar no ensino bilíngue com formação para a docência nesse contexto do bilinguismo com suas demandas.



Quanto à justificativa acadêmica deste estudo, é apresentada na revisão de literatura realizada. A busca e a análise das pesquisas sobre a educação bilíngue no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – e nas teses da Colômbia, mostram a relevância acadêmica do que se tem de estudos e pesquisas na área da educação tanto no contexto brasileiro quanto no de outro país também não falante da Língua Inglesa, neste caso a Colômbia. Evidenciei que foram poucos os estudos existentes sobre a educação bilíngue, em específico bilíngue-inglês integrado ao currículo do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais da Educação Básica. Integrado a este tópico está a revisão da literatura realizada para a pesquisa, de modo mais detalhada no capítulo 3, denominado: A área da educação no Brasil<sup>4</sup> e na Colômbia, na temática bilíngue. Nesta revisão observei, a partir da pesquisa no banco de dados pesquisado – BDTD –, que no contexto brasileiro e colombiano.

A justificativa social desta tese insere-se, primeiramente, na influência da globalização, na necessidade de se saber falar outra língua no mundo pós-moderno e na relevância de uma formação multicultural, uma formação que vai além de conhecer a língua. Não se trata de apenas conhecer uma nova língua, mas de saber usar essa língua no processo de comunicação e interação no contexto de inserção nacional e internacional e nas diversas situações que se apresentam no cotidiano.

Desse modo, o presente estudo assume um caráter social de relevância para os estudos do bilinguismo no Brasil, visando a conhecer, com maior profundidade, as Diretrizes Nacionais Curriculares da educação bilíngue no Brasil, integrada à Base Nacional Comum Curricular, observando-se a diferença de escolas bilíngues e escolas com programas bilíngues na promoção de mudanças e implicações para o universo educacional, posto que esta temática de estudo é recente no contexto brasileiro.

Outro aspecto de importância social desta pesquisa está no fato de articular-se outra língua ao currículo, a fim de aperfeiçoar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes no acesso à internacionalização. Mudanças na educação começam pela divulgação de boas práticas. A relevância desta pesquisa não está, somente, no estudo do bilinguismo, mas na intervenção do sistema específico sobre a aprendizagem dos estudantes na Língua Inglesa.

Sendo assim, percebo, neste estudo, ser necessário investigar acerca do Programa *Systemic Bilingual* introduzido em 2020 no Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria-RS. Além da justificativa pessoal até aqui traçada, há a necessidade de verificar-se que aspectos bilíngues estão sendo estudados na academia. Destarte, “independente da leitura que se fizer, o

---

<sup>4</sup> Os programas possuem nomenclaturas diferentes, pois equivalem ao Programa de Pós-Graduação de Educação.

que eu mais desejo no esforço realizado é que se possa compreender que esta experiência de pesquisa é, em simultâneo, uma experiência formadora no plano pessoal e profissional”. (JOSSO, 2010, p. 19). Desse modo, entendi que é no processo experiencial que vão se efetivando mudanças existenciais e intelectuais que reconstroem a relação com o contexto em que se está inserido, necessitando reconhecer e aprofundar as produções que já existem no campo educacional.

Na perspectiva de investigação, buscou-se conhecer os estudos produzidos na área da Educação, no Brasil, em relação à educação bilíngue e às discussões sobre a temática em estudo na Educação Básica.

Na sequência, encontra-se o capítulo da revisão de literatura com vistas a verificar a relevância acadêmica deste estudo a partir dos trabalhos encontrados no banco de dados da BDTD com a temática bilíngue no contexto brasileiro e colombiano. Os estudos são produções dos Programas dos cursos de Pós-Graduação em Educação de universidades do Brasil e da Colômbia, numa busca atemporal nos meses de maio, junho e julho de 2020.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA NA TEMÁTICA BILÍNGUE

A revisão de literatura, apresentada nesta tese, desafiou a pesquisadora a conhecer o que estava sendo discutido no Brasil sobre a temática *bilíngue*. Surgiu a necessidade de conhecer o campo científico do bilíngue nos programas de Pós-Graduação em Educação. A provocação foi a de identificar a trajetória do tema de estudo, olhando para as teses e dissertações, mapeando, assim, o conhecimento produzido. Dessa forma, foi possível pesquisar o campo que estava norteando a produção científica do tema de investigação e, desse modo, adentrar para a análise dos paradigmas que abordam o tema em estudo a partir de diferentes olhares, e de como vai ocorrendo a construção do conhecimento na área das Ciências Humanas (MOROSINI, 2015).

Nessa direção, Gamboa (2012, p. 110) ressalta que se faz necessário, em um trabalho investigativo, fazer um diagnóstico do que vem sendo trabalhado sobre o tema. O autor salienta que “as atividades quase sempre são ‘programadas’ de forma espontânea, sem um diagnóstico prévio das condições reais da ação, das possibilidades de inovação ou do potencial de otimização dos processos e dos sujeitos participantes”. É importante, portanto, ir em busca do grau de conhecimento que permite compreender e explicar uma realidade concreta, nesse caso, a educação bilíngue. Dessa maneira, é possível indicar algumas alternativas de ação para responder à problemática em análise. “Um excelente diagnóstico do problema, oferece, em si mesmo, melhores recursos de implementação de ações que superem ou transformam sua situação” (GAMBOA, 2012, p. 112). Com isso, acredita-se que uma pesquisa qualitativa bem estruturada tem condições de oferecer conhecimentos relevantes, os quais podem servir de base para projetos futuros.

Nessa perspectiva, é importante que o pesquisador conheça a dimensão do seu objeto de estudo, com dados para que sua pesquisa possa ter relevância e credibilidade histórica, o que exige um discernimento da complexidade do assunto ou pensamento que envolve o trabalho social, ou seja, da pesquisa que está sendo gestada, bem como um significado próprio do alcance da busca individual e da contribuição para a sociedade. “A imaginação sociológica tem sua chance de fazer uma diferença na qualidade de vida humana em nosso tempo” (MILLS, 2009, p. 58). Com essa dinâmica, relaciona-se esta perspectiva com a pesquisa em tela. Este trabalho vai corporificando as horas, os minutos e os dias na vida da pesquisadora, e, gradualmente, a vida e a pesquisa caminham numa única razão de ser.

Desse modo, primeiramente tem-se o mapeamento das dissertações e das teses produzidas em diferentes Programas de Pós-Graduação do contexto nacional, considerando o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando a palavra-chave *bilíngue*.

Em um segundo momento, apresentam-se as teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia<sup>5</sup>. Nesse contexto encontram-se investigações de outro país com temáticas relevantes e com outra língua, que podem agregar conhecimentos a esta pesquisa.

A revisão da literatura, a seguir desvendada, busca averiguar como está sendo trabalhada a temática *bilíngue* no contexto brasileiro e colombiano da Pós-Graduação em Educação.

## 2.1 Mapeamentos das teses e dissertações coletadas na BDTD

Nesta etapa do estudo, realizou-se uma primeira busca de trabalhos com a palavra-chave *bilíngue*, quando se tornou indispensável olhar para o contexto brasileiro e averiguar o que se tinha de pesquisas sobre o referido tema. Sendo assim, arranjou-se um meio de proceder para tornar os trabalhos encontrados conhecidos, tendo em vista o objetivo geral desta tese: analisar como se configura o desenvolvimento do Programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes.

A partir disso fez-se a organização do material. Todos os estudos encontrados a partir da palavra-chave *bilíngue* foram arquivados em pastas e classificando em categorias. Com base no que as pesquisas revelaram em relação ao tema de investigação, o *bilíngue*, o critério estabelecido para tal organização e mapeamento foi o próprio tema a ser investigado. “Organizar o material significa também processar a leitura segundo os critérios da análise discursiva, comportando algumas técnicas, tais como o fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio” (PIMENTEL, 2001, p. 184). Nessa dinâmica, buscou-se organizar os trabalhos por meio de um mapeamento mais detalhado na revisão de literatura.

No levantamento realizado a partir da palavra-chave *bilíngue*, em âmbito brasileiro, foram encontradas na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD), em junho de 2020, 63 (27,4%) teses e 167 (72,6%) dissertações, totalizando 230 trabalhos. Estes foram organizados em três Tabelas. Ressaltamos que não foi considerado espaço temporal de publicação para a captura das teses e dissertações encontradas na BDTD em junho de 2020, organizadas conforme mostra a Tabela 1.

---

<sup>5</sup>Justifica-se a opção pela Colômbia devido a uma pesquisadora do referido país estar vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Relacionados ao Estudante – GERES e do qual também participa esta pesquisadora.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na BDTD – junho 2020

Tipo	Quantidade	Porcentagem
Dissertações	167	73%
Teses	63	27%
Total	230	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na Tabela 2, a seguir, foram sintetizadas as temáticas encontradas na BDTD relacionadas ao tema da investigação.

Tabela 2 – Temáticas encontradas nas teses e dissertações da BDTD

Categorias	Outros programas	Educação	Total (%)
Professor	Gestão e Aval. da Ed. Pública – 1	12	19(8%)
	Linguística Aplicada – 6		
Ensino e Aprendizagem	Ciências da Computação – 1	4	22(10%)
	Linguística Aplicada – 17		
	Música – 1		
Educação Bilíngue	Gestão Empresarial – 1	7	26(11%)
	Geografia – 1		
	Psicologia – 1		
	Linguística Aplicada – 15		
Outras Línguas	Integração da AL – 1	7	37(16%)
	Gestão e Aval. da Ed. Pública -1		
Famílias	Linguística Aplicada – 28	3	4(2%)
	Linguística Aplicada – 1		
Dicionários	Linguística Aplicada – 23	0	23(10%)
Glossários	Linguística Aplicada – 8	0	8(3%)
	Ciências Médicas – 1		
Surdos	Ensino de Ciências e Mat. – 6	63	91(40%)
	Ensino na Ed. Básica – 1		
	Ensino de Física e Mat. – 2		
	Gestão e Aval. da Ed. Pública – 1		
	Linguística Aplicada – 17		
Total	134	96	230

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como pode ser visualizado, foram encontrados diversos temas relacionados à palavra *bilíngue*. Dos 230 trabalhos, 134 são de Programas de Pós-Graduação, a saber: Gestão e Avaliação da Educação Pública, Linguística Aplicada, Ciências da Computação, Música, Gestão Empresarial, Geografia, Psicologia, Integração da América Latina, Ciências Médicas, Ensino de Ciências e Matemática, Ensino na Educação Básica e Ensino de Física e Matemática. No Programa de Pós-Graduação em Educação foram encontrados 96 estudos com a temática *bilíngue*. Nas buscas realizadas na revisão de literatura, verifica-se que o tema *bilíngue* perpassa

o campo da educação e a área dos estudos da Linguagem pela Linguística Aplicada, como é possível visualizar na Tabela 2. Isso revela outras perspectivas de pesquisa e evidencia a relevância do tema de investigação para além da área específica, adentrando na esfera dos Programas de Pós-Graduação de outros campos de conhecimento.

Tal organização permitiu identificar três circunstâncias distintas da produção encontrada na BDTD: a) a produção de estudos sobre *bilíngue* no universo acadêmico dos Programas de Pós-Graduação brasileiros; b) as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação com essa temática; e c) os trabalhos compilados a partir do universo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Com uma leitura nos resumos e, quando necessário, adentrando no corpo dos estudos, foram identificadas as abordagens centrais desenvolvidas nas teses e dissertações, surgindo, então, oito categorias relacionadas à temática *bilíngue*, classificadas em: Professor, Ensino e Aprendizagem, Educação Bilíngue, Outras Línguas, Famílias, Dicionários, Glossários e Surdos, como consta, na sequência, na Tabela 3.

Tabela 3 – Teses e Dissertações encontradas na BDTD organizadas em categoria – 2020 –  
Programa de Pós-Graduação em Educação

<b>Categorias</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentagem</b>
Professor	6	5	11	11%
Ensino e Aprendizagem	0	4	4	4%
Educação Bilíngue	0	7	7	7%
Outras Línguas	1	6	7	7%
Famílias	0	3	3	3%
Dicionários	0	0	0	0
Glossários	0	0	0	0
Surdos	19	47	64	68%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>72</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na categoria Professor foram encontrados 19 estudos: 1 do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação em Educação Pública, 6 deles oriundos da Pós-Graduação em Linguística Aplicada e 12 de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Para Ensino e Aprendizagem foram vistos 22 trabalhos, sendo 1 estudo no curso de Ciências da Computação, 17 no Pós-Graduação de Linguística Aplicada e 4 em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Já na categoria Educação Bilíngue, 26 pesquisas foram identificadas: 15 em Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e 7 em Programa de Pós-Graduação em Educação; também se encontrou 1 estudo no Programa de Pós-Graduação em Música, 1 em Gestão Empresarial, 1 em Geografia e 1 em Psicologia.

A categoria Outras Línguas abrangeu 37 investigações, sendo 1 de Programa de Pós-Graduação de Integração da América Latina, 1 do Programa de Pós-Graduação de Gestão e Avaliação em Educação Pública, 28 de Programa de Pós-Graduação em Linguística e 7 em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Na categoria Famílias foram encontrados 4 estudos: 1 de PPG Linguística e 3 defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Na categoria Dicionários avistou-se 23 pesquisas, e na categoria Glossário foram 8 os estudos, ambas pertencentes a diferentes Universidades e a diversos Programas de Pós-Graduação de Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem e nenhum no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Na categoria Surdos foram 91 trabalhos: 1 no Programa de Ciências Médicas, 6 no Ensino de Ciências e Matemática, 1 no Ensino na Educação Básica, 2 no Ensino de Física e Matemática, 1 em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 17 em Linguística e 63 no Pós-Graduação em Educação.

As categorias apresentam temas contemporâneos e emergentes para pensar a expressão *bilíngue* desde a formação docente, entrelaçada aos processos de ensino e aprendizagem; educação bilíngue que abarca português-inglês, bilinguismo, escolas bilíngues, famílias, dentre outros. O que foi possível perceber é que o universo de estudo sobre o termo *bilíngue* é amplo e complexo, abrangendo pesquisas correlacionados à esfera da educação e a outros campos epistêmicos.

Tal integração com as outras áreas de conhecimento impulsiona a conhecer a diversidade que o *bilíngue* proporciona à esfera das pesquisas. Com isso, é importante estar atento à escuta do novo, das possibilidades, e descobrir outros campos para fazer pesquisa. Rovelli (2015) assevera que se faz necessário escutar o tempo todo. O pesquisador precisa escutar com profunda atenção o seu objeto de investigação, e é quando se busca essa consciência que a abertura ao novo acontece; quando se tem consciência é que fazemos ciência.

Quando o pesquisador se abre ao fenômeno, ao não dito, começa a olhar mais longe, além do dito, e descobrir a complexidade e a dimensão da ciência. “O mundo é complexo, nós o capturamos com linguagens diversas, apropriadas para os diversos processos que o compõem. Todo processo complexo pode ser encarado e compreendido com linguagens diversas em níveis

diversos” (ROVELLI, 2015, p. 44). Entende-se, com isso, que o referido autor provoca a compreensão da possibilidade de perceber que, quando saímos da nossa área de conhecimento, olhamos para outros objetos de estudo a partir de outras perspectivas e nos deslocamos epistemologicamente para outro campo de investigação. Nessa arte de compreensão e de aprendizado com os diferentes campos epistêmicos, o que permanece é a sede de conhecer, cada vez mais, o universo que dança o tempo todo, dentro, fora, ao nosso redor e em todos os possíveis espaços desse mistério que é a vida (ROVELLI, 2015).

A partir dessa constatação e da complexidade do tema de investigação, verificou-se, nesta revisão de literatura, que se pensa muito no *bilíngue* para a educação indígena, para a escola de surdos, para o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras –, e pouco para o contexto do *bilíngue* em outra língua. Desse modo, faz-se necessário ampliar a visão de pesquisa nesse aspecto, compreendendo que em um novo horizonte um possível estudo investigativo se abre quando se está disposto a buscar novas alternativas de estudos.

Sendo assim, as investigações analisadas não apontaram para uma discussão do universo da Educação Básica, não adentrando em uma investigação sistemática no campo de educação bilíngue no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, o que torna relevante a opção pelo tema neste estudo investigativo. Por isso, a partir dos achados na revisão de literatura, justifica-se o assunto que foi investigado.

Devido ao escopo desta tese, que está voltado ao que vem sendo produzido na área da Educação com foco direcionado à Língua Inglesa no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Educação Básica, foram considerados, para a análise em profundidade, os trabalhos das categorias professor, ensino e aprendizagem e a Educação Bilíngue.

Ao ler as teses e dissertações constantes na Categoria Professor, observou-se que são nove os trabalhos com o professor como cerne em seus estudos, porém são professores que atuam no contexto *bilíngue* para surdos e não nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a que se propõe esta pesquisa. Verificou-se, também, que há um estudo voltado ao ensino bilíngue da língua indígena e um realizado no contexto da Educação Superior.

Das quatro dissertações da Categoria Ensino e Aprendizagem, foi possível identificar: uma que tratou de soluções assistivas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no mercado de trabalho; outra que abordou os centros de aprendizagem nos anos iniciais para a aprendizagem de uma segunda língua, o inglês; outra que foi um estudo realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo o bilinguismo, o português e o inglês, com análise das práticas didáticas propostas por professores encontradas no trabalho de campo e as teorias a elas subjacentes; e o estudo seguinte analisou experiências de ensino bilíngue nos



Centros de Experimentação de Educação e Formação (CEEF) e no Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago de Ilhas Bijagós (PAEBB), em Bubaque, Guiné-Bissau, que discutiu a institucionalização da língua crioula e a possibilidade de integrar os conteúdos e práticas culturais dessa língua no currículo local como língua de ensino, para reduzir a distância entre a escola e a comunidade.

Sendo assim, foram encontradas somente duas pesquisas específicas sobre o ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que serão descritas em seguida. Os estudos que compuseram esta categoria também dão indícios do quanto o campo do bilinguismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) tem espaço e necessidade para pesquisas no universo da Educação Básica.

Das oito dissertações que abordam o contexto específico *bilíngue*, identificou-se que dois estudos foram de cunho bibliográfico, oferecendo uma revisão do conceito de bilinguismo e do tema da educação bilíngue; outro realizando uma Metanálise em Produções Científicas das Áreas da Educação e Linguagem; um estudo envolveu políticas de educação do surdo; um trouxe estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai; e três foram realizados na Educação Infantil. Nesta categoria, portanto, também não foram encontrados estudos *bilíngue* envolvendo a Língua Inglesa no Ensino Fundamental.

Diante deste cenário, na continuidade apresentam-se os dois estudos da categoria Ensino e Aprendizagem, defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, que abordam a temática do ensino bilíngue português-inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

## **2.2 Contexto bilíngue em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: ensino e aprendizagem**

Das quatro dissertações encontradas na categoria Ensino e Aprendizagem com a temática bilíngue, serão analisadas duas, pois estas abordaram o ensino bilíngue no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. As outras duas, pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), não apresentaram dados de acordo com o critério de escolha para a análise.

Na análise a seguir, colocam-se em foco os principais temas abordados pelos pesquisadores. Adota-se, como critério sequencial para análise: a) nível – dissertações; b) ano de conclusão – do mais distante ao mais recente; c) autor – ordem alfabética no ano.

A dissertação de Moura (2009), intitulada “*Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*”, abordou um estudo sobre as concepções e teorias subjacentes às práticas didáticas propostas por professores em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) em uma escola bilíngue português-inglês. A pesquisadora parte de uma desconstrução do mito de monolinguismo no Brasil, apontando para a pluralidade linguística e cultural que constitui a sociedade brasileira, apesar das políticas de planificação linguística. O estudo analisa as práticas didáticas propostas por professores encontradas no trabalho de campo e as teorias a elas subjacentes, identificando um programa de imersão baseado na teoria de aquisição natural das línguas proposta por Krashen (1987), (*natural approach*), que sugere uma aquisição inconsciente da língua semelhante à língua materna, valorizando os seus aspectos afetivos, lúdicos e comunicativos.

Moura (2009) explicita alguns conceitos, como o de bilinguismo, educação bilíngue e escola bilíngue. A autora embasa os conceitos em algumas definições propostas por teóricos como Hamers e Blanc (2000), Mackey (1978) e Valdés e Figueroa (1994). Esses autores consideram não apenas a proficiência nas duas línguas, mas o uso das línguas em situações de comunicação. Dessa forma, para os referidos autores, o bilinguismo é visto como um processo em construção contínua ao invés de um produto pronto.

Ao explicar sobre o bilinguismo em sua dissertação, a autora coloca serem vários os contextos nos quais pode ocorrer a aquisição de uma segunda língua. Diante disso, o bilinguismo apresenta-se como um fenômeno complexo, pois

[...] o contexto social de aquisição, as condições psicológicas do aprendiz, o *status* de cada uma das línguas na sociedade, o tempo de exposição a cada língua, o tipo de relação com o conhecimento e as relações interpessoais, constituem fatores importantes, cuja influência é difícil determinar (MOURA, 2009, p. 39).

As contribuições desses fatores, portanto, podem influenciar de modo positivo ou negativo para o sucesso ou não da aquisição de uma segunda língua.

Em relação à educação bilíngue, a autora afirma que “o ponto mais importante a destacar é que, na educação bilíngue, as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos de outras áreas de conhecimentos são aprendidos” (MOURA, 2009, p. 46). Com isso, ela segue salientando que “é possível que a língua seja estudada em seus aspectos intrínsecos em programas de educação bilíngue para favorecer seu desenvolvimento e compreensão, mas deve ser meio de instrução para outras áreas, como a matemática, artes ou ciências, por exemplo” (MOURA, 2009, p. 46). Em vista disso, entende-se que a língua é um instrumento integrador entre as várias áreas do conhecimento.

Ao apresentar sobre o que entendemos por escola bilíngue, Moura (2009, p. 53) a caracteriza e aponta a necessidade de organização da escola “em todos os aspectos para promover bilinguagem por parte de todos os alunos atendidos, bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo”. Diante disso, fica evidente que “o currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua presente como meio de instrução nas áreas do conhecimento” (MOURA, 2009, p. 53-54). Entende-se, com isso, que o ambiente de ensino demanda organização do espaço e dos materiais, bem como de ferramentas apropriadas para que o aluno tenha contato com as duas línguas e possa interagir para ocorrer a aprendizagem. Da mesma forma, o professor precisa estar apropriado do seu objeto de conhecimento – as línguas – para ensinar aos alunos.

Moura (2009) aborda, de forma detalhada, os contextos bilíngues presentes no Brasil, organizados nos estudos em escolas bilíngues indígenas, escolas libras-português para surdos, escolas de fronteiras nos países do Mercosul, escolas internacionais e escolas bilíngues de prestígio. Apresenta, também, alguns aspectos históricos e sociais relativos à presença de cada um desses contextos na sociedade. Diante disso, Moura (2009) ressalta a importância da conscientização dos direitos de terceira geração<sup>6</sup>, como os direitos linguísticos.

Nos resultados, a autora supracitada encontra uma ambiguidade nas práticas de alfabetização expressa por uma visão mais ampla de alfabetização em Língua Portuguesa do que na Língua Inglesa, e relaciona a aspectos culturais presentes na assimetria entre a metodologia de ensino e na concepção de material didático em cada língua. Relaciona a realidade encontrada em sala de aula com aspectos macrossociais numa perspectiva de mútua influência entre escola e sociedade, observando que o aumento do interesse pelo ensino e aprendizagem de línguas hegemônicas pode tanto constituir uma forma de aprofundamento das desigualdades sociais quanto instrumentalizar os indivíduos para terem acesso a uma amplitude maior de conhecimentos historicamente construídos.

Outro trabalho analisado foi o de Monteiro (2017), que desenvolveu estudo sobre os *Centros de Aprendizagem: transdisciplinaridade na educação bilíngue*. O objeto de estudo da pesquisadora é a base teórico-epistemológica e metodológica dos Centros de Aprendizagem – CA: a educação bilíngue (português/inglês). A partir desse arcabouço, deve-se pensá-los numa

---

<sup>6</sup> Para Moura (2009), é o reconhecimento dos direitos linguísticos de minorias historicamente excluídas, do acesso a uma educação em sua língua materna. A autora sugere espaços de discussão dessa temática nos meios acadêmicos, contribuindo para o conhecimento sobre o ensino-aprendizado de duas línguas, a formação de professores, a criação de materiais, entre outras questões.

perspectiva transdisciplinar (e não mais interdisciplinar) em maior congruência com a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995). A investigação buscou analisar e discutir o contexto histórico de fundamentação dos Centros de Aprendizagem, utilizados por várias escolas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais, no Brasil, a sua importância e a relação com teóricos da educação.

Em seu aporte teórico, a pesquisadora discutiu sobre método, técnica e metodologia de ensino de língua com o propósito de compreender a finalidade dos Centros de Aprendizagem. Ela conceitua Educação Bilíngue apresentando as principais características do bilinguismo, e, por fim, explicita sobre os Centros de Aprendizagem, abarcando autores que abordam a temática e suas compreensões sobre os CAs.

Monteiro (2017, p. 60) alerta que “é fundamental ter cuidado para que a educação bilíngue não se torne somente uma propaganda escolar, um ensino distante da realidade dos educandos e uma prática sem fundamentos teóricos e epistemológicos”. Diante desta afirmação, faz-se necessário dar-se conta de que a busca por escolas bilíngues cresce no Brasil. Essa é uma tendência emergente dos últimos anos na sociedade contemporânea.

Em relação à educação bilíngue, Monteiro (2017, p. 61) apresenta que “a mesma depende de diversos fatores históricos, políticos e sociais que variam de um lugar para o outro, porém parece haver uma semelhança nas definições quando afirmam que a educação bilíngue é o uso de duas línguas dentro do cotidiano escolar”. Desse modo, as duas línguas começam a fazer parte do currículo e a organização vai se dar de acordo com o contexto de cada instituição.

A autora assevera, ainda, que “a educação bilíngue deve ser uma das maneiras de propiciar a aquisição de línguas, o contato e o conhecimento de diferentes culturas em um ambiente estimulador e incentivador” (MONTEIRO, 2017, p. 65). Diante disso, é preciso oportunizar espaços de construção do conhecimento, contextualizados numa rede de conexões e interações significativas para o desenvolvimento intelectual do aluno.

A investigação de Monteiro (2017) envolveu duas instituições da rede particular de ensino com propostas de educação bilíngue – uma de Ponta Grossa/PR e a outra de Bauru/SP. Com relação às escolas, os dados da pesquisa foram obtidos por questionário, enviado aos docentes e coordenadores, e *e-mail* enviado a uma consultora internacional bilíngue.

Nos resultados da pesquisa a autora constatou que os Centros de Aprendizagem se constituem em uma técnica transdisciplinar de organização física e do currículo escolar do ambiente educativo, que se constituem em uma técnica fundamentada em Anthony (1963), amparada nos pressupostos da Escola Nova, com autores importantes desse movimento, como Dewey (1959; 1965), Teixeira (1963; 2000), Decroly (1909) e Montessori (1965). Ainda,

contêm, em seus pressupostos, ligações basilares com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e com a visão transdisciplinar no processo educativo em Nicolescu (2000), Morin (2000; 2009) e Santos (2009).

Apesar de a técnica CA ser mais comumente utilizada de forma interdisciplinar, ela é mais condizente com o princípio transdisciplinar de educação, uma maneira de compreender o conhecimento partindo do fenômeno e entendendo o processo educativo como uma rede de conexões.

Diante das duas dissertações analisadas, percebe-se uma revisão teórica em relação ao bilinguismo, educação bilíngue e escolas bilíngues, de modo que as evidências, encontradas pelas autoras, apontam a importância de estudos sobre bilinguismo para a educação contemporânea. Em ambas as dissertações é aprofundado o conceito de educação bilíngue, transparecendo uma certa preocupação, por parte das autoras, para que o termo “educação bilíngue” não se torne um modismo de mercado e perca seu dinamismo e significado na educação.

As aproximações das colocações das pesquisadoras ficam evidentes em relação aos conceitos abordados em suas pesquisas. Ambas as autoras corroboram a educação bilíngue como uma demanda emergente de pesquisa e conhecimento para a sua real introdução nas escolas de Educação Básica no Brasil.

Outros aspectos considerados nestes estudos relacionam-se à educação bilíngue e ao currículo. A educação bilíngue está entrelaçada no currículo escolar de modo a possibilitar um trabalho que seja feito por meio da ótica da interdisciplinaridade (disciplinas que se inter-relacionam no trabalho pedagógico) e da transdisciplinaridade no ensino de uma língua, isto é, busca compreender o fenômeno e não conteúdos fragmentados por disciplinas.

Segundo as autoras das duas pesquisas aprofundadas, faz-se necessário compreender e construir o conhecimento dos conceitos que envolvem a educação bilíngue partindo do processo educativo, contextualizado numa esfera de conexões. Considerar os saberes da língua, a cultura e o contexto, manifestam-se como fatores importantes para a aprendizagem de uma segunda língua.

### **2.3 Produções de Teses em Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia**

No primeiro semestre do ano de 2019 o Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (Geres) investigou a produção acadêmica de teses em Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia. A opção pelo país, Colômbia, ocorreu devido a uma pesquisadora do referido país estar participando do Geres. A Colômbia possui 16 Instituições de Educação

Superior com Programas de Pós-Graduação em Educação. A partir dos contatos por *e-mail* com os programas de Doutorado das universidades, foi possível a formação do *corpus* de análise, quando se obteve dados de cinco universidades da Colômbia.

O GERES, coordenado pela professora doutora Vera Lucia Felicetti, tem, entre seus objetivos, o de analisar diferentes perspectivas que envolvem o estudante, quer sejam elas voltadas à aprendizagem, ao comprometimento do estudante ou à sua permanência no contexto escolar, entre outros aspectos que perpassam a sua formação em todos os componentes curriculares e graus educacionais (GERES, 2019).

No grupo de pesquisa GERES participa a professora colaboradora doutora Adriana Del Rosario Pineda Robayo, que atua na *Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima* (IENSFATIMA) e na *Universidad del Atlántico*, na Colômbia. Com a participação da referida pesquisadora optou-se, então, em 2019, por analisar teses oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação da Colômbia. A investigação em teses de Doutorado de outro país da América Latina agrega ao Brasil, pois possibilita conhecer as temáticas emergentes bem como expandir em pesquisas que favorecem o desenvolvimento dos países envolvidos nas investigações.

A partir disso, foram analisadas 121 teses de 5 universidades colombianas, a saber: *DIE Doctorado Interinstitucional en Educación* (Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas) com 5 teses, *Universidad de Antioquia* com 35, *Universidad Santo Tomás* com 60, *Universidad de Los Andes* com 3 e *Universidad de La Salle* com 18, defendidas no período de 2006 a março de 2019.

No Quadro 1 expõe-se a quantidade de teses encontradas em 16 Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia.

Quadro 1 – Teses em Programa de Pós-Graduação em Educação na Colômbia

	Instituição de Educação Superior – IES	Quantidade de Teses
1U	Universidad del Valle Universidad Pedagógica Nacional Universidad Distrital Francisco José de Caldas	5
2U	Red de Universidades Estatales de Colombia REDE COLOMBIA Universidad del Atlántico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Universidad del Quindío Universidad del Magdalena, Universidad de Nariño Universidad de Cartagena Universidad del Cauca Universidad del Tolima Universidad Tecnológica de Pereira.	NE*
3U	Universidad de Antioquia	35
4U	Universidad Santo Tomás	60
5U	Universidad San Buenaventura de Cali	NE
6U	Universidad San Buenaventura de Medellín	NE
7U	Universidad del Norte	NE
8U	Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla	NE
9U	Universidad de los Andes	3
10U	Universidad Surcolombiana	NE
11U	Universidad de la Amazonia	NE
12U	Universidad de Caldas	NE
13U	Universidad Católica de Manizales	NE
14U	Universidad de la Sabana	NE
15U	Universidad Pontificia Bolivariana	NE
16U	Universidad de La Salle	18
<b>1</b>	<b>TOTAL</b>	121

Fonte: Acervo do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (GERES, 2019).

\* NE = Não Encontrado

Como é possível observar no Quadro 1, foram 11 universidades que não dispunham, em suas bibliotecas, da opção *on-line* para a captura de suas teses.

A análise das teses foi realizada a partir da leitura nos resumos dos estudos, adotando a abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Os trabalhos foram defendidos no período de 2006 a 2019. Um dado encontrado é que em 2007 e 2009 não ocorreram defesas de teses. Já 2017 foi o ano com o maior número de estudos, sendo 35, e, no ano seguinte, em 2018, encontraram-se 20 estudos defendidos.

Durante a leitura e a análise estes estudos foram organizados em quatro categorias: a) Ensino e Aprendizagem, com 44 estudos; b) Saberes e Práticas Docentes, com 29 trabalhos; c)

Gestão, com 28 produções; e d) Outros temas, com 20. Visualiza-se na Tabela 4 os dados supramencionados.

Tabela 4 – Categorias encontradas nas teses da Colômbia

Categorias	Quantidade	Porcentagem
Ensino e Aprendizagem	44	36%
Saberes e Práticas Docentes	29	24%
Gestão	28	23%
Outros Temas	20	17%

Fonte: Autoria própria (2020).

Os temas, supra referidos relacionam-se às seguintes áreas do conhecimento: Ética em Educação, Ciências Sociais, Educação Cidadã, Estudos Históricos em Pedagogia, Biblioteca Pública e Cidadania, Formação Cidadã e Justiça Social, Violência Escolar, dentre outros. Neste universo de teses, uma delas não pôde ser categorizada por não deixar claro, em seu resumo, o assunto que foi pesquisado.

Na Educação Básica foram encontradas 55 teses, e na Educação Superior foram 49 estudos. Obteve-se 19 trabalhos que não fizeram referência à Educação Básica ou à Educação Superior. Essas informações podem ser conferidas na Tabela 5.

Tabela 5 – Estudos encontrados na Educação Básica e na Educação Superior






Tipo	Quantidade	Porcentagem
Educação Básica	55	45%
Educação Superior	49	40%
Nenhuma temática de estudo	19	15%

Fonte: Autoria própria (2020).

Na Educação Básica os estudos encontrados referem-se aos Saberes e Práticas Docentes, Ensino e Aprendizagem, Gestão Pública Educacional, História da Educação e Avaliação Pública Educacional, conforme Quadro 2.










Quadro 2 – Estudos referentes à Educação Básica

Estudos referentes à Educação Básica	
	Saberes e Práticas Docentes
	Ensino e Aprendizagem
	Gestão Pública Educacional
	História da Educação
	Avaliação Pública Educacional

Fonte: Autoria própria (2020).

Na Educação Superior as produções abordaram temáticas relacionadas à Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem, Teorias e Práticas nos Cursos, Currículos dos Cursos, Gestão, Provas de Desempenho e História da Educação Superior, expressos no Quadro 3.

Quadro 3 – Estudos referentes à Educação Superior

Estudos referentes à Educação Superior	
	Formação de Professores
	Ensino e Aprendizagem
	Teorias e Práticas nos Cursos
	Currículos dos Cursos
	Gestão
	Provas de Desempenho
	História da Educação Superior

Fonte: Autoria própria (2020).

Na categoria Ensino e Aprendizagem, pertencente à Educação Superior, foram identificados dez estudos na área de Matemática; cinco em Tecnologia; oito em linguagem: cinco com o foco em Língua Inglesa, dois em Artes, um em leitura; e três em Ciências Naturais. Na categoria Saberes e Práticas Docentes os temas abordados foram Práticas Educativas, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Pedagogia da Prática e Prática Docente. Os Temas, classificados como Diversos, foram: Qualidade de Vida, Formação da Cidadania, Violência, Crime Organizado, entre outros.

Considerando o contexto apresentado até então, analisou-se, de forma mais criteriosa, as cinco teses relacionadas à temática em estudo. A seguir apresenta-se, no Quadro 4, as teses encontradas na Área das Linguagens relacionadas, em específico, à Língua Inglesa.

Quadro 4 – Teses da Área das Linguagens relacionadas à Língua Inglesa

Autor	Título da Tese	Ano	Instituição
Mónica Moreno Torres	Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior	2012	Universidad de Antioquia
Juan Carlos Padierna Cardona	La Formación permanente del profesor universitario de educación física en el departamento de Antioquia – Colombia	2017	Universidad de Antioquia
Gloria Elena Herrera Casilimas	Panorama histórico, políticas y residencias: reestructuración y acreditación de las escuelas colombianas	2017	Universidad de Antioquia
Sandra Patricia Mejía Rodríguez	Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la Teoría del Reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín	2017	Universidad de Antioquia
Carlo Erwin Granados Beltrán	La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo	2018	Universidad Santo Tomás

Fonte: Acervo do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (GERES, 2019).

Ao realizar a leitura das cinco teses defendidas no contexto das universidades colombianas, observou-se a relação com os estudos da linguagem. Constatou-se que todas estão inseridas no contexto da Educação Superior. Sendo assim, nenhuma das teses analisadas, nesse *corpus* constituído, foi encontrada no universo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

As teses apresentaram, em seus resultados, a necessidade de políticas linguísticas estruturadas em muitas universidades e academias dedicadas ao ensino de inglês como língua estrangeira. Isso mostra, também, que é preciso desenvolver competências linguísticas para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem. Ressaltam, ainda, o desconhecimento tecnológico por parte de muitos professores e estudantes, demonstrando, com isso, a necessidade de qualificar a formação de professores para o uso das tecnologias de ensino para o bom êxito no ensino e na aprendizagem em aulas virtuais, seja no componente curricular Inglês ou nas demais disciplinas.

Outro aspecto apresentado, em uma das teses colombianas, é sobre a tutoria dialógica como forma de mediação que aproxima o aprendente e a autorregulação da autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira: o inglês. Evidenciaram-se, também, tensões discursivas na área da formação docente, demonstrando a falta de clareza da função do instrutor e do educador bem como a preferência por um falante nativo e um não nativo, e, ainda, a imagem deficitária dos professores de línguas estrangeiras em oposição a um professor ideal. Entre as tensões apresentadas estavam os propósitos cognitivos e interculturais para aprender inglês, a ênfase no conhecimento disciplinar ou na integralidade do conhecimento e a

disparidade entre teoria e prática. Dessas tensões surgiram critérios propostos para a formação inicial de professores a partir da interculturalidade crítica. Estes resultados demonstrados nas teses colombianas e as constatações dos pesquisadores, é possível relacionar a alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo a importância da Língua Inglesa no mundo globalizado. O inglês é objeto de estudo, de pesquisa e de comunicação interna e externa em muitos países por ser, atualmente, uma língua universal.

Diante disso, é importante aprofundar a visão da língua que se tem hoje. Esse é um fator importante para que se possa delinear a metodologia no ensino e na aprendizagem de uma língua. Essa visão de língua tem de ser mais ampla em nossos tempos atuais, pois, diferente de outras décadas, em que a língua era para estudar, atualmente a língua é para usar, como retrata a BNCC (BRASIL, 2018). Esse é um pilar essencial na atualidade: construir conhecimentos a partir da língua materna, expandindo-se para uma segunda língua.

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 (BRASIL, 2018, p. 239).

Percebe-se, com isso, que o uso da Língua Inglesa vem por meio de um caráter formativo, em que a aprendizagem de inglês acontece em uma perspectiva consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. Em escolas de Educação Básica, a Língua Inglesa no currículo não pode ser fragmentada. Uma língua não pode ser somente para ser estudada, mas, sim, para ser falada. A visão estruturalista colocada ao aluno, gradualmente, está ganhando outro formato.

Mesmo que a língua seja desenvolvida, construída, em cenários diversos, faz-se necessário usá-la para criar conceitos e conhecimentos numa visão mais ampla. A língua é para a comunicação e para a interação entre as pessoas. Com isso, a função da língua permite às pessoas permite-lhe transitar e interagir com outras culturas e desenvolver a própria identidade. Para a BNCC, o ensino da Língua Inglesa, com a finalidade formativa, tem para o currículo três implicações: “A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2018, p. 239); a segunda implicação refere-se à visão dos multiletramentos, também presente nas “práticas sociais do mundo digital, no qual saber a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens [...], em um contínuo processo de

significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2018, p. 240). É a participação num diálogo de interculturalidade que permite que a língua possa ser utilizada para construir conhecimentos, integrando saberes, culturas e contextos diversos; e a terceira implicação diz respeito às abordagens de ensino: “Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca. Implica compreender que determinadas crenças como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno precisam ser relativizadas” (BRASIL, 2018, p. 240, grifos do autor) – requer, portanto, perceber que “o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 240, grifos do autor). Esse processo demanda do professor atitude de acolhida em relação às diferentes formas de expressão na língua.

Na revisão de literatura, aqui realizada, verificaram-se poucos estudos voltados à temática bilíngue. Isto representa a possibilidade e a necessidade de ser aprofundada por meio da pesquisa no campo da Educação. Uma das percepções, ao investigar as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, é que este tema é pouco explorado na Educação Básica no âmbito das palavras-chave aqui usadas para esta revisão.

A partir desta verificação, na sequência adentra-se ao referencial teórico desta pesquisa, abordando aspectos relevantes do universo da Língua Inglesa em constante expansão, o bilinguismo, seus conceitos e suas transformações, as aprendizagens do século XXI que demandam um currículo integrado, o professor da educação bilíngue, a Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Bilíngue no Brasil.

### 3 LÍNGUA INGLESA: DESBRAVANDO TERRITÓRIOS E CONQUISTANDO ESPAÇOS NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS BILÍNGUES

Bilingual education in the twenty-first century must be reimagined and expanded, as it takes its rightful place as a meaningful way to educate all children and language learners in the world today. A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country<sup>7</sup>. (GARCÍA, 2009, p. 19).

Diante da relevância do tema em estudo, neste capítulo adentra-se ao universo da Língua Inglesa abordando teóricos que embasam a temática em estudo. Desse modo, apresentam-se algumas reflexões elaboradas pela pesquisadora com base em teóricos da área, considerando a relação e a expansão deste idioma em diferentes aspectos.

#### 3.1 O universo da Língua Inglesa em constante expansão

É inegável o fato de a Língua Inglesa, hoje, ser vista como uma língua globalizada. O caminho percorrido por ela no decorrer dos séculos possibilitou que alcançasse tal *status*. “Uma língua alcança um *status* verdadeiramente global quando desenvolve um papel especial reconhecido em todos os países”<sup>8</sup> (CRYSTAL, 2003, p. 3, tradução nossa). Desse modo, a língua, ao ser reconhecida em muitos países, torna-se globalizada e, como segunda língua, ao ser oficialmente adotada, alcança um *status* global com credibilidade e permanência.

Crystal (2003) ressalta que um idioma pode se tornar o oficial de um país quando é usado como meio de comunicação social em domínios de governo, tribunais, mídias ou do sistema educacional. Para progredir nessas sociedades, é essencial dominar a língua para se incluir em seu universo. Essa língua é, muitas vezes, descrita como uma “segunda língua”, porque é vista como um complemento da língua materna de uma pessoa, ou “primeira língua”. Diante dessa colocação, Crystal (2003) declara que uma língua pode ser prioritária num país, no ensino de línguas estrangeiras, mesmo que esse idioma não tenha *status* oficial. Desse modo, torna-se a língua a ser ensinada às crianças quando estas chegarem à escola e, ao mesmo tempo, a mais disponível para os adultos, que, por qualquer motivo, nunca a aprenderam, ou aprenderam mal em seus primeiros anos de escolaridade (CRYSTAL, 2003).

<sup>7</sup> “A educação bilíngue no século XXI deve ser reimaginada e ampliada, uma vez que toma seu devido lugar de um modo significativo de educar todas as crianças e aprendizes de línguas no mundo de hoje” (Tradução nossa).

<sup>8</sup> “A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country”.

Conforme observa Crystal (2003), esta concepção, se mencionada há algumas décadas, soaria um tanto quanto obscura, para não dizer vaga. Os dados apresentados na atualidade a respeito da globalização da língua, afirmam que o número de falantes não nativos tem crescido cada vez mais (CRYSTAL, 2008; 2011). Esse processo de globalização da língua foi possível devido a fatores que proporcionam o aumento de pessoas que se expressam por ela. Um desses fatores é que “uma língua se torna tradicionalmente uma língua internacional por uma razão principal: o poder do seu povo, especialmente o seu poder político e militar. A explicação é a mesma ao longo da história”<sup>9</sup> (CRYSTAL, 2003, p. 9, tradução nossa). Esse é um dos fatores que faz uma língua ser global, o seu *status*. Também é reafirmada com o domínio político, com a cultura e a manutenção de sua identificação enquanto língua de identidade. Para o autor, as línguas de identidade necessitam ser mantidas. De acordo com o autor mencionado, o século XX é uma era emergente da Língua Inglesa, pois o crescimento do uso do inglês é visível em muitos países. O reconhecimento da Língua Inglesa e o seu empoderamento ao âmbito mundial, é manifestado devido às oportunidades que esta língua garante em diversos níveis do seu uso. “O acesso à língua global emergente, amplamente entendida como uma língua de oportunidade e de capacitação, precisa de ser garantida”<sup>10</sup> (CRYSTAL, 2003, p. 28, tradução nossa). Com isso, o inglês ganha expansão, em âmbito mundial, em razão da sua credibilidade como língua universal, ficando evidente que se tornou uma língua global e emergente, e isso traz implicações para as demandas da sociedade globalizada.

García (2009) confirma esta declaração quando ressalta que as línguas são construídas na dinâmica da sociedade, e enfatiza que as normas na organização do trabalho e os métodos de produção, trazidos pelas novas tecnologias de comunicação e pela globalização, tiveram um grande impacto nas práticas linguísticas no século XX. Isso tudo resume as mudanças geopolíticas e tecnológicas e seus efeitos nas comunidades linguísticas.

Novamente, García (2009) discorre que o contexto da Língua Inglesa, em movimento constante, proporcionou que as economias nacionais pudessem se integrar na economia global. A mobilidade do dinheiro e dos trabalhadores ganharam novas formas de organização. A tecnologia impulsionou um novo ritmo, acelerando as mudanças de forma inacreditável, e as redes de comunicação e informação explodiram em crescimento, aniquilando os espaços e os territórios. Dessa maneira, “as comunidades linguísticas vão tomando consciência da sua

---

<sup>9</sup> “a language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power. The explanation is the same throughout history”.

<sup>10</sup> “access to the emerging global language widely perceived as a language of opportunity and empowerment needs to be guaranteed”.

posição num sistema mundial dinâmico de línguas, caracterizado por vastas e crescentes diferenças de *status* e utilização”<sup>11</sup> (GARCÍA, 2009, p. 30). De modo consequente, as línguas manifestam-se na sociedade conectando as diversas esferas que a compõem. Logo, “as línguas são construídas socialmente, esta é a razão pela qual não existe consenso sobre o número de línguas no mundo”<sup>12</sup> (GARCÍA, 2009, p. 29, tradução nossa). A complexidade e a expansão de uma língua em âmbitos global e local, se imbricam com diferentes fatores e realidades numa sociedade em constante evolução.

Outros aspectos que favorecem a expansão da Língua Inglesa no mundo globalizado são ressaltados por García (2009). Um deles é a tecnologia de comunicação de baixo custo, que também possibilitou a terceirização de serviços para países com mão de obra mais barata, tendo o bilinguismo como um recurso importante de acesso a estes nichos. Outro fator que facilitou essa expansão foi a internet. “A Internet também aumentou o nosso contato com outras línguas e bilinguismo. Embora o inglês continue a ser utilizado com mais frequência na web (68% em 2000, segundo o ISP catalão *Vila Web*, este número está diminuindo”<sup>13</sup> (GARCÍA, 2009, p. 31, tradução nossa). Com essa naturalização da língua no sistema mundial de comunicação, a globalização transcende e se estabelece em variados territórios. Sendo assim, a língua é um canal facilitador para os diversos setores das sociedades em âmbitos local e global.

Szezecinski e Felicetti (2018) relatam outros movimentos de domínio que vieram com a própria história e a cultura dos povos. O processo de globalização inicia-se com a consolidação da Inglaterra como a grande potência europeia do período moderno, possibilitando estender-se além-mar nos séculos consequentes. Durante o reinado de 64 anos da rainha Vitória (1837-1901), os ingleses haviam testemunhado o apogeu de seu imperialismo. Possuindo entrepostos em todos os cantos do mundo, o Império Britânico levava a alcunha de ser o império “onde o sol nunca se punha”, conforme assinala Gomes (2007). Esse domínio e influência do comportamento dos britânicos, como Freyre (2000) pontua, veio influir sobre o modo de vida dos brasileiros em meados do século XIX, desde a vestimenta adotada pelos homens, passando pelas maneiras de leitura e até mesmo pelos hábitos alimentares. Neste intervalo de tempo, a presença britânica, pelo menos no Brasil, havia sido tão forte que Dom João VI instaurou leis

---

<sup>11</sup> “[...] language community must become aware of its position in a “dynamic world system of languages” characterized by vast and expanding differences in status and use”.

<sup>12</sup> “languages are socially constructed – this is the reason why there is no consensus on the number of languages in the world”.

<sup>13</sup> “The internet has also increased our contact with other languages and bilinguism. Although English continues to be used most often on the web (68% in 2000, according to Catalan ISP VilaWeb, this figure is declining”.

que regulavam e inauguraram as primeiras escolas de idiomas no país, introduzindo o ensino de Língua Inglesa (SZEZECINSKI; FELICETTI, 2018).

Essa influência linguística, contudo, não havia cessado com a Inglaterra, que permaneceria como uma grande nação, em termos políticos e militares, no período entreguerras do século XX. A partir de 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos irrompem no cenário mundial como uma nova supremacia. Resgatando o exemplo do Brasil, o país passa a alinhar-se, politicamente, com esta nova potência no contexto geopolítico. Szezecinski e Felicetti (2018) concluem, sob este aspecto, que a procura exercida por aulas de inglês são de caráter geopolítico naquele momento. Dessa forma, pode-se concluir que o *status* do inglês como uma língua global emergiu de um processo histórico e cultural.

A partir deste panorama, é notável que a Língua Inglesa conquistou um ambiente para sua expansão no mundo contemporâneo, tornando-se evidente a necessidade de estudo e de comunicação em inglês para que ele se torne parte da identidade de um cidadão do século XXI, não apenas relacionado a oportunidades surgidas no mercado de trabalho, mas pelo fato de que o domínio pleno das quatro habilidades linguísticas de um idioma estrangeiro pode servir como uma ferramenta de auxílio para as demandas diárias e a integração no universo acadêmico, com abertura à diversidade de culturas e às redes de comunicação.

Sendo assim, com a globalização econômica, a expansão da tecnologia, a comunicação, o aumento dos fluxos migratórios, a circulação de mercadorias, a transformação das relações de trabalho, entre outros desdobramentos, têm impacto sobre questões do uso das línguas e, conseqüentemente, sua presença na sociedade e na educação. Diante da relevância da Língua Inglesa, portanto, em um contexto emergente, e da necessidade de compreensão de suas transformações diante da sociedade globalizada, faz-se uma breve reflexão sobre a temática bilinguismo, na qual também estão inseridas as escolas de Educação Básica que aderem ao ensino bilíngue.

### **3.2 Bilinguismo: compreendendo seus conceitos e suas transformações**

Diante do cenário da sociedade globalizada são diversos os contextos em que pode haver a aquisição da Língua Inglesa. O bilinguismo apresenta-se como um fenômeno complexo devido à influência do contexto social de aquisição. As condições psicológicas daquele que aprende, o *status* da língua na sociedade, o tempo de exposição a ela, o tipo de relação com os conhecimentos, bem como as relações com os outros sujeitos, são fatores relevantes e determinantes para quem a usa.



Inicialmente, os estudos sobre o bilinguismo centravam-se nas competências linguísticas dos falantes, pois implicava aprender um ou mais idiomas e ter o domínio nativo de duas línguas. Para Bloomfield (1933), um dos primeiros autores a se ocupar deste tema, o ser bilíngue era como se o sujeito que falasse duas línguas comportasse dois falantes monolíngues. Já para Haugen (1953), os enunciados comportavam-se completos e significativos. Assim sendo, seria bilíngue quem produzisse enunciados apropriados em duas línguas. Mesmo com uma proficiência mínima em duas línguas, este já era um sinal de bilinguismo.

Percebe-se, com isso, um rigor, uma busca de perfeição no ensino e na aprendizagem da língua. Para Macnamara (1967), o bilíngue é alguém que possui uma competência em, pelo menos, uma das quatro habilidades linguísticas – de compreensão, fala, leitura ou escrita –, ampliando as possibilidades de uma pessoa ser bilíngue.

Os conceitos do bilinguismo foram modificando-se ao longo dos tempos e, com isso, agregaram-se a esse fenômeno aspectos linguísticos, sociais e interculturais. Grosjean (1985) compreende o falante bilíngue como mais que a soma de dois monolíngues, uma vez que o sujeito bilíngue desenvolve um comportamento linguístico único e específico. Desse modo, o conceito bilíngue passa a ter uma denominação de alguém que, regularmente, usa duas ou mais línguas no seu cotidiano (GROSJEAN, 1989). O conceito abrange, portanto, graus de domínio linguístico e apropriação cultural decorrentes da frequência e da qualidade de uso da segunda língua, dos contextos envolvidos, dos interlocutores e dos meios disponíveis para a interação.

Valdés e Figueroa (1994) abordam sobre a ambiguidade das definições de bilinguismo e sugerem que,

[...] ao invés de utilizar definições fechadas ou estreitas de bilinguismo para o estudo de indivíduos e sociedades bilíngues, é importante ver o bilinguismo como um continuum, e indivíduos bilíngues se colocando nesse continuum em pontos diferentes e relativos uns aos outros, dependendo dos vários pontos fortes e características cognitivas de suas duas línguas (VALDÉS; FIGUEROA, 1994, p. 8).

Sendo assim, o bilinguismo vai ganhando visibilidade multidimensional de aquisição de língua como um processo no seu uso em situações de comunicação. O conceito de bilinguismo, no entanto, torna-se abrangente e pode ser entendido como “a habilidade de uma pessoa processar duas línguas quando ela interage com os seus pares no seu contexto social” (WILLIAMS; SNIPPER, 1995, p. 33). Essa definição inclui não somente as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano, mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua (GROSJEAN, 1982). Por conseguinte, “o

conceito de bilinguismo, nesse sentido, reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto as características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação)” (MELLO, 2010, p. 122). Compreende-se, com isso, que a língua impulsiona a construção de um processo que integra competências linguísticas e contexto social de vida.

Segundo Hamers e Blanc (2000, p. 1), este fenômeno é muito mais complexo. Os autores salientam que este conceito envolve uma variedade de aspectos. Nessa direção, é importante ampliar a compreensão sobre bilinguismo e educação bilíngue. Em relação às pesquisas sobre bilinguismo, os autores supracitados enfatizam que “cada nível de análise requer abordagens disciplinares específicas: psicológica ao nível individual, sociopsicológica no nível interpessoal e sociológica no nível intergrupar”. Diante dessas concepções, compreende-se que os significados do bilinguismo necessitam ser definidos com maior clareza de operacionalização, especificando a competência nativa e considerando a dimensão do fenômeno do bilinguismo: a proficiência nas duas línguas.

Megale (2019) ressalta que não é o caso de se fazer extensa revisão de literatura sobre a temática, mas convém ter em mente que há distintos pontos de vista e conceituações sobre bilinguismos, até porque não se trata de fenômeno estanque. Daí a simultaneidade de concepção sobre educação bilíngue, até porque “a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação” (MELLO, 2010, p. 119). Desse modo, muitas possibilidades de estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue foram ganhando visibilidade, aspectos que, até então, tinham sido pouco explorados em pesquisas (MOURA, 2009).

García (2009) aborda sobre o bilinguismo equilibrado, salientando que este caracteriza crianças e adultos igualmente competentes em duas línguas em todos os contextos e com todos os interlocutores. A autora coloca que, embora esta seja ainda uma ideia que foi aceita, especialmente entre educadores, essa forma de bilinguismo não existe. “A crença no bilinguismo equilibrado sustenta que um bilíngue é como duas pessoas, cada uma fluente numa das duas línguas. Mas, mais realisticamente, uma pessoa bilíngue é uma pessoa de ‘línguas’ diferentes e que tem experiências diversas e desiguais com cada uma das duas línguas”<sup>14</sup> (GARCÍA, 2009, p. 42, tradução nossa).

---

<sup>14</sup>“The belief in balanced bilingualism holds that a bilingual is like two persons, each fluent in one of the two languages. But more realistically, a bilingual is a person that “languages” differently and that has diverse and unequal experiences with each of the two languages”.

Com estas definições de García (2009) pode-se considerar que as línguas de um indivíduo, diante do contexto social, raramente são iguais, pois apresentam diferentes poderes e prestígios. Ao mesmo tempo, são utilizadas para diferentes fins, em distintos contextos, com variados interlocutores. A partir do contexto do desenvolvimento do bilinguismo, considera-se relevante compreender como se caracteriza a educação bilíngue e as possibilidades de formação de estudantes bilíngues.

### 3.3 O que é educação bilíngue?

Educação Bilíngue, ou multilíngue como alguns autores a denominam, tem a intenção de ampliar a participação dos sujeitos na sociedade. Visa, ainda, ao desenvolvimento de recursos, cada vez mais amplos, para que os profissionais também possam ser favorecidos para um ensino de interculturalidade.

Hamers e Blanc (2000, p. 189) compreendem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em, pelo menos, duas línguas”. Com isso, a língua pode ser parte integrada de um currículo, proporcionando eficácia na aprendizagem com significado e sentido para a vida do estudante. Tem-se, assim, uma educação bilíngue; algo muito maior do que apenas um componente curricular a ser ministrado pelo professor. É uma nova configuração da língua na compreensão de que ela constrói saberes e pode integrá-los no currículo.

A definição de educação bilíngue abrange uma diversidade ampla de conceitos, e

[...] pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles, a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença ou não de regulamentação para seu funcionamento, os prestígios das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (MEGALE, 2019, p. 21).

Nessa perspectiva da diversidade de compreensões sobre a educação bilíngue, é relevante entender a origem de seus termos e tipologias que foram surgindo ao longo da história. Mello (2010) faz um recorte da história e remete aos países Estados Unidos e Canadá, descrevendo como eles debatem a educação bilíngue dada as particularidades de seu contexto histórico-social.

A pesquisadora descreve que os Estados Unidos, desde a década 60 do século XX, busca uma resposta política “aos problemas educacionais das crianças que chegavam à escola falando

uma língua diferente daquela que era usada como meio de instrução. A educação bilíngue assumiu, a princípio, características de ensino compensatório” (MELLO, 2010, p. 123). As estratégias surgiram devido às crianças apresentarem proficiência limitada no inglês, e, quando comparadas com as crianças anglofalantes, apresentavam baixo rendimento e alto índice de abandono escolar. Para reverter, então, essa demanda de dificuldades, foram criados programas especiais, inicialmente com o objetivo de desenvolver a habilidade linguística das crianças no inglês, e, após, elas poderiam ser incorporadas nos programas regulares de ensino. Com isso, no lugar de um ensino bilíngue surgiram os programas de educação compensatória.

No Canadá a educação bilíngue, da mesma forma, surgiu como uma resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, porém seguiu percursos diferentes. Nasce da necessidade de valorização da língua e da cultura francesa. Diante das desigualdades linguísticas e culturais existentes, os movimentos de valorização estavam descontentes com a situação de inferioridade do francês na sociedade. “Esses movimentos despertaram a atenção da comunidade anglofalante que passou a conscientizar-se da crescente importância do francês para a comunicação em todas as esferas sociais da província, principalmente, no mercado de trabalho” (MELLO, 2010, p. 124). A partir de então, um grupo de pais anglofalantes, preocupados com as limitações linguísticas e culturais que separavam as duas comunidades, apresentaram uma proposta de adição de uma segunda língua – o francês – ao repertório linguístico das crianças anglofalantes; tudo isso para possibilitar uma melhor interação entre anglo e francófalantes, sem, no entanto, esperar que as crianças que frequentavam esses programas se tornassem francesas.

No Brasil, a educação bilíngue está relacionada à educação para os povos indígenas e também às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, dentre outras), convencionalmente denominadas educação bilíngue de elite. Cavalcanti (1999) lembra o apagamento das línguas e aponta algumas razões: uma delas é o mito do monolinguismo, herança deixada pelos colonizadores portugueses. A professora relata que esse mito tem conseguido apagar as minorias linguísticas e dialetais existentes no país. “A língua das nações indígenas, das comunidades de imigrantes, de comunidades surdas, e as comunidades que falam variedades sem prestígio do português foram sendo esquecidas. Dessa forma, foi se dando o apagamento dessas línguas” (MELLO, 2010, p. 125).

A outra razão é que o acesso ao ensino da língua de prestígio é para poucos; apenas uma parcela muito pequena da sociedade brasileira pode pagar pelo estudo de línguas, que adotam como meio de instrução suas respectivas línguas nacionais, ou procuram por centros especializados de línguas estrangeiras. O outro motivo é que os contextos das línguas faladas

pelas comunidades indígenas, migrantes, surdas e outras, estão sendo desprezados, excluídos da sociedade e “são (tornados) invisíveis, portanto, naturalizados” (CAVALCANTI, 1999, p. 387) devido à imagem de país monolíngue.

García (2009, p. 6), referência de educação bilíngue no mundo, assevera que “educação bilíngue é ensinar em duas línguas, porém, sem comprometer a primeira”. A autora ressalta que é preciso ter em mente que as duas línguas precisam caminhar juntas no currículo, pois, para o estudante, a aprendizagem vai ocorrer de modo integral, e não separada.

García (2009) menciona que no século XXI aconteceu uma reconfiguração da língua. Perante esta constatação, a autora traz uma diferenciação da educação bilíngue e da língua tradicional. Ela ressalta que a educação bilíngue se destaca como diferente dos programas tradicionais de ensino de línguas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira, e coloca que “os programas tradicionais de segunda língua [...] ensinam a língua como disciplina, enquanto os programas de educação bilíngue utilizam a língua como meio de instrução”<sup>15</sup> (p. 17, tradução nossa). Com isso, entende-se que os programas de educação bilíngue ensinam o conteúdo mediante uma língua adicional que não é a língua materna dos estudantes. Diante dessa realidade, surgem as escolas bilíngues que buscam reverter esse cenário por intermédio de uma proposta de ensino diferenciada em seu currículo.

Ante essa contextualização, a educação bilíngue é um fenômeno complexo; não parte somente do ensino da língua; ela parte da ampliação de um olhar para o mundo, do empoderamento, ou não, dos sujeitos, sejam eles quem forem, estejam onde estiverem. Dessa forma, há a possibilidade de ver o mundo, a si mesmos e o outro de um modo diferente, com mais oportunidades, de um jeito digno e justo, e, igualmente, conquistar lugares por meio daquilo que são e por meio das ferramentas que têm, bem como por meio da língua, para uma transformação na educação e na sociedade. As escolas são espaços dessa possível mudança; uma mudança que é uma nova configuração que está presente no Brasil com as escolas bilíngues.

### **3.4 compreendendo o que é uma escola bilíngue**

Escolas bilíngues partem de um lugar diferente; têm uma premissa própria ou de forma bilíngue mediante duas línguas no currículo. São bilíngues que conseguem transitar pelo repertório acadêmico nas duas línguas, ou seja, essas escolas, em geral, são escolas com um

---

<sup>15</sup>“For the most part, these traditional second or foreign-language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction”.

currículo único, integrado, autoral, e que conta com subsídios didáticos adotados das editoras que atendem as demandas das escolas. O alinhamento das práticas pedagógicas da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa é realizado pela escola, bem como o objetivo do inglês com o português no contexto em que a escola está inserida.

A formação da maior parte de bilíngues no Brasil se deu a partir das escolas de idiomas. Essas escolas têm como foco formar bilíngues por meio do estudo consistente da língua. Enfatizam vocabulário, gramática, estruturas de conversação, dentre outras. Têm a língua como fim em si mesma, e o estudante precisa ser fluente, proficiente, ser aprovado em exames internacionais de proficiência, mas o objetivo final é a própria língua.

Nos últimos anos cresceram muito no Brasil as escolas com programas bilíngues. Essas são escolas regulares, submetidas a toda a legislação do Brasil, mas que decidem aumentar a matriz curricular em inglês, dentro do currículo ou em matriz estendida. Também podem fazer em cursos opcionais, oferecidos aos alunos fora da matriz curricular oficial. Essas escolas, que trabalham com programas bilíngues, têm uma parceria externa que leva o currículo em inglês pronto, e esse currículo é inserido na escola.

Para esta configuração, Megale (2019, p. 24) chama de “escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares”. Nessa direção, o vínculo do programa bilíngue com a matriz curricular não é obrigatório, porque uma escola com programa bilíngue não é, necessariamente, uma escola bilíngue.

Existem, ainda, as escolas internacionais. Estas classificam-se em dois grupos: a) As pioneiras no Brasil e as escolas internacionais recentes. As pioneiras foram fundadas por comunidades de migrantes, e, por causa disso, tinham uma certa flexibilidade na legislação nacional. Os migrantes vinham para o país com vínculos consulares e podiam seguir a legislação e o calendário dos seus países de origem, como o início das aulas no segundo semestre do ano; b) As escolas brasileiras internacionais que adotam um currículo internacional. Esses currículos têm seus conteúdos e seus processos pedagógicos próprios, padronizados para o mundo inteiro, com alguma flexibilidade que varia de programa para programa. Esses currículos são inseridos em escolas brasileiras, mas as escolas continuam sendo brasileiras, e, sendo assim, elas, obrigatoriamente, precisam seguir a legislação brasileira, dar conta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das demandas do currículo internacional que elas trouxeram para dentro de suas escolas.

Moura (2009, p. 56) acena que “ao longo dos anos, o perfil dos alunos dessas escolas mudou consideravelmente, passando de filhos de imigrantes e expatriados para crianças de famílias brasileiras que hoje são maioria, entre uma minoria de crianças de outras nacionalidades”. Sendo assim, esse número de escolas ainda é pequeno no país e, embora venha crescendo muito nos últimos anos, o que tem se tornado mais popular no país são as escolas bilíngues, as escolas com programas bilíngues e as com carga horária estendida.

Diante desse cenário brasileiro, a educação bilíngue pode acontecer na escola e os estudantes também podem se tornar bilíngues por quaisquer outras instâncias que não seja a escola, pois “a educação bilíngue acontece na escola, e em pelo menos duas línguas de instrução” (GENESEEE, 1987, p. 1). Diante disso, a educação bilíngue acontece com mais de duas línguas de instrução dentro das escolas, e as práticas pedagógicas podem ser veiculadas por meio dessas duas línguas. Essa possibilidade pode trazer ao aluno experiências de aprendizagem nas duas línguas, fortalecendo seu repertório de acessos e de possibilidades no uso do idioma. Nessa perspectiva, competências e habilidades são requeridas para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem diante das demandas do século XXI.

### **3.5 As aprendizagens do século XXI demandam integração das habilidades**

O ensino de línguas, classicamente entendido no Brasil, é um ensino de pensamento linear, ou seja, aprende-se a gramática como conteúdos iniciais mais simples para o mais complexo, e um exemplo disso é que, geralmente, inicia-se com uma linearidade de complexidade, com o pensamento cartesiano, do século XVIII, fragmentado, no qual se constrói uma parte, depois a outra e, assim, vai-se aumentando a complexidade.

Com as demandas da sociedade em transformação, a linguagem e os modos de comunicação mudam, em muitos aspectos, com a diversidade de interconexão. Desse modo, o ensino e a aprendizagem, com as mudanças contemporâneas, também estão passando por transformações em seus processos pedagógicos. Em contraponto a isso, tem-se o século XXI, em que as aprendizagens não são lineares; elas se integram e o aprendiz é digital e não analógico.

Sendo assim, o objetivo da educação bilíngue não é apenas a língua; a língua é um meio, uma ferramenta. Para que uma língua seja uma boa ferramenta ela tem de ser muito mais que uma boa ferramenta (SERRANI-INFANTE, 1997). Dessa forma, o objetivo da educação bilíngue não é apenas a língua em si. Ela é apenas um meio para conseguir um objetivo: a

comunicação. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de competências que desenvolvam habilidades na língua adicional, podendo estar alinhada ao currículo.

Para tanto, são necessários conhecimentos linguísticos para decodificar palavras escritas, símbolos, códigos, dentre outros. Oliveira (2015) descreve que os conhecimentos linguísticos “englobam os conhecimentos semânticos, lexicais, morfológicos, e fonológicos acerca de determinada língua. [...] sem conhecimentos linguísticos, sobre uma língua, a pessoa não consegue ler, escrever, falar ou compreender enunciados produzidos nesta mesma língua” (OLIVEIRA, 2015, p. 56). Isso, portanto, é básico: ter a compreensão oral, a leitura, a fala e a escrita para que o desenvolvimento de uma língua ocorra de maneira natural e dinâmica. “Compreender o que ouvimos, expressar oralmente o que pretendemos, entender o que lemos e expressar por escrito o que pretendemos são atos cognitivamente complexos, que exigem a mobilização de tipos distintos de conhecimentos” (OLIVEIRA, 2015, p. 46).

Diante disso, faz-se a relação com o que uma criança da Educação Infantil de 2 ou 3 anos vai produzindo ao entrar em contato com uma língua. Se ela perguntar em inglês, ela vai descobrindo; ao ouvir, vai desenvolvendo a compreensão que um dia vai se tornar produção, sem precisar de tanta informação gramatical; a criança vai assimilando de uma maneira mais natural. Esse é o pensamento exponencial – o de que o estudante vai desenvolvendo as habilidades de forma integrada, tudo junto, de maneira construtiva, fluida, coletivamente.

Oliveira (2015) divide as habilidades em dois grupos: as receptivas, ou seja, compreensão oral e a leitura, e as produtivas: a fala e a escrita. Entende-se, então, que as quatro habilidades demandam dinamicidade cognitiva com implicações, pois o falar, escrever, ler e compreender, seja um texto, ou outro elemento do gênero textual, requer o engajamento ativo do sujeito falante da língua.

Uma dúvida que muitos professores procuram sanar para poder trabalhar os objetos do conhecimento naquele idioma, é entender em qual língua o conteúdo é ministrado. Pesquisas internacionais, em seus relatórios, abordam que tanto faz poder-se inserir um conceito em português ou inserir esse conceito em espanhol, alemão ou outra língua, e praticar esse conceito (MEGALE, 2019). A referida pesquisadora expõe que a prática mais comum no Brasil tem sido apresentar os conceitos em português, mas pode-se apresentar em inglês e ver o que falta, o que o estudante ainda não tem. O que se coloca é que eles, os estudantes, conseguem aprender o processo e o professor é o que vai trazer o repertório de língua e dinamizar uma prática diferente daquela que foi feita na língua de origem.

O que se percebe é que no ensino das quatro habilidades, apesar de ser possível analisá-las separadamente, raramente se utiliza uma única habilidade sem envolver outra. Sendo assim,



os professores podem propor, em seus planejamentos, atividades que abranjam duas habilidades ou mais. Um exemplo pode ser relacionado à atividade do ditado. Sánchez (2000) salienta que “quando os procedimentos do ditado são empregados para a reprodução, duas habilidades estão sendo exercidas ao mesmo tempo: compreensão oral e escrita” (SÁNCHEZ, 2000, p. 30). Neste processo é que surge a necessidade de integrar as habilidades linguísticas, e isso vai permitir que aquilo que se ensina em uma língua seja potencializado pela outra língua. Essas amarras, esses vínculos, precisam ser planejados e realizados de uma maneira criativa, pois não é tradução, nem repetição do mesmo objeto do conhecimento; é uma maneira de integrar as habilidades.

É preciso diversificar e aprofundar para que uma habilidade possa estar conectada à outra. Simultaneamente, deve-se ter o conhecimento de que o que se faz em uma língua não é o mesmo que se vai fazer na outra. O professor bilíngue tem uma função importante nesta construção, pois é a partir dele, o mediador do processo de ensino e de aprendizagem, que a educação bilíngue se desenvolve na escola com objetivos e finalidades bem-definidas e de forma significativa.

Moreira e Masini (2006), ao tratarem da mediação da aprendizagem, enfatizam que a aprendizagem intervém, de forma mais ou menos decisiva, nas peculiaridades da estrutura interna do sujeito. A aprendizagem é um processo de conhecimento, compreensão e de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. Neste grupo há a identificação entre a aprendizagem e a conduta manifesta, pois, a aprendizagem não é totalmente observável, uma vez que há o processo interno.

Diante disso, Ausubel (2003), representante do cognitivismo, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem. Ao abordar sobre aprendizagem significativa, apresenta-a segundo o constructo cognitivista, um processo de armazenamento e habilidade de organização de informações e de como podem ser desenvolvidas com os alunos. A “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, [...], neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica” (MOREIRA; MASINI, 2006, p. 17). As condições, portanto, em que ocorre a aprendizagem significativa, seja na língua materna ou numa outra língua, pressupõem que o material seja potencialmente significativo para o aprendiz, e que esse manifeste uma disposição de relacionar o novo objeto de conhecimento a ser aprendido, de maneira substantiva e não arbitrária, à sua estrutura cognitiva. Perante o exposto, as evidências da compreensão significativa envolvem questões

e problemas que sejam novos e não conhecidos, exigindo máxima transformação do conhecimento existente.

Outra alternativa para a ocorrência da aprendizagem significativa é a de sugerir ao aprendiz uma tarefa de aprendizagem dependente uma da outra, e que não possa ser realizada sem um domínio da anterior (MOREIRA; MASINI, 2006). O professor é aquele que intervém nesse processo de configuração do ensino e da aprendizagem ao propor e desenvolver habilidades no estudante para o sucesso da vida escolar.

### **3.6 O professor de educação bilíngue**

O professor de educação bilíngue não é o professor que leciona em inglês, em espanhol, em alemão ou em qualquer outra língua. Todo docente de uma educação bilíngue é um agente essencial, importante para o sucesso da educação bilíngue de uma escola. O professor bilíngue tem o desafio de fazer o seu trabalho na língua na qual ele leciona, e é isso que faz a educação bilíngue acontecer com a participação de uma rede de professores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Leffa (2016, p. 72), o ensino de uma língua estrangeira demanda do professor determinadas qualidades. Ele ressalta que a mais óbvia é que “o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem”. Além disso, o professor pode buscar conhecer diversas abordagens, metodologias e estratégias de ensino para melhor desempenhar o seu trabalho. Ele considera alguns atributos essenciais para essa profissão: criatividade, intuição e paixão.

O atributo da criatividade é uma motivação para o professor aperfeiçoar-se constantemente, pois “temos que criar as condições para que a aprendizagem ocorra, usando os recursos que temos num determinado momento, numa determinada aula” (LEFFA, 2016, p. 80). Na dinâmica de trabalho, no dia a dia, o ensino da língua estrangeira torna-se uma arte e uma ciência ao mesmo tempo, e o professor vai criando a partir das manifestações, das necessidades, do conteúdo que está ministrando e daquilo de que dispõe para a aula.

Em relação à intuição, Leffa (2016, p. 80) salienta que é necessário ao professor desenvolver a competência de fazer conexões, pois acredita que, quanto mais conexões ele fizer, mais intuição ele terá diante dos fenômenos. O autor ressalta que é preciso “prever o futuro imediato. Devemos preparar os nossos alunos para o mundo em que eles vão viver amanhã, não

para o mundo em que nós vivemos hoje”. Sendo assim, o professor tem, diante dele, o desafio de desenvolver em si “a habilidade de se adaptar às circunstâncias, de perceber as relações entre aspectos teóricos e o que acontece na sala de aula, de identificar, num complexo de variáveis, aquela que pode influir na aprendizagem de um determinado traço linguístico” (LEFFA, 2016, p. 77). Diante disso, a intuição proporciona fazer relações com o passado, o presente e o futuro, numa compreensão de que o ensino da língua acaba sendo afetado por diversos fatores da sociedade, como a tecnologia, os campos de trabalhos, as redes de comunicação, dentre outros.

Outro atributo que Leffa (2016) considera relevante para o professor é a paixão. É a capacidade de envolver os alunos. “O domínio afetivo é muito importante e será primordial na medida em que trabalhamos com paixão” (LEFFA, 2016, p. 80). Dessa forma, considera que não é possível ser afetado por algo que é estranho. O professor estabelece laços com o aluno e facilita a sua aprendizagem quando ensina com afeto. “O segredo da paixão é que ela afeta o sentimento das pessoas e, por isso, as envolve. As pessoas não aprendem se não forem envolvidas. [...] a paixão é um estado de espírito, um estado de coração, não é algo que vem de fora; é algo que está dentro de nós” (LEFFA, 2016, p. 79). Perante estas considerações, o professor agrega para a sua profissão um “algo a mais” que favorece a sua formação como profissional da língua. A formação do professor demanda, portanto, uma preparação das universidades para que esse possa saber como se comunicar com seus alunos. Também pode ocorrer uma formação em serviço, construindo aquilo que se deseja em termos de educação bilíngue no contexto escolar.

O professor, enquanto mediador do conhecimento, pode ir além de um conteúdo programático que venha envolver o ensino somente de objetos de conhecimentos gramaticais. Diante do contexto global, é fundamental associar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no processo formativo do aluno enquanto cidadão de um mundo globalizado. Desse modo, proporciona ao estudante, ao entrar em contato com uma língua estrangeira, aproximações com outras culturas, diferentes do seu contexto de pertencimento.

O professor, em muitos momentos, centra em si o processo da aprendizagem do aluno. Segundo Justo (2001, p. 151) “O professor continua sendo o astro central na constelação da escola”, e, em certas ocasiões, não oportuniza o protagonismo do aluno. O autor salienta que, muitas vezes, mesmo com mudanças de métodos pedagógicos, a educação permanece com problemas, sendo um deles “no nível dos conhecimentos acerca do homem, de sua história individual, da infância à idade adulta” (JUSTO, 2001, p. 152). Isto significa que é necessário possibilitar ao aluno espaços para reconhecer seu potencial e suas limitações. Assim, ele pode explorar as capacidades que possui, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e a busca

de interesses diante da própria aprendizagem, construindo uma rede de relações no contexto da vida em que está inserido.

Os processos de ensino e de aprendizagem, segundo a teoria de Carl Rogers (1969), abordam sobre a necessidade de mudanças que transformam a escola, e, simultaneamente, tornam a aprendizagem significativa ao aluno. Essa concepção anuncia melhores eras na educação e apresenta algumas preocupações, alertando para transformar o “conhecimento mal assimilado, o desgosto da aula, as repetições, desistências em massa, país de enormes recursos patinando, teimosamente, no clube das nações dependentes do terceiro mundo” (JUSTO, 2001, p. 151). Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental diante da complexidade da educação.

Justo (2001) expõe que algumas atitudes na relação professor e aluno são necessárias, tais como: a) confiança no organismo humano; b) congruência e autenticidade de atitudes; e c) aprendizagem autêntica na medida em que o professor aceita o aluno tal qual ele é e compreende seus sentimentos. Justo (2001, p. 166) salienta, também, que “somente alunos capazes de iniciativas, automotivados para o estudo, tornar-se-ão cidadãos em condições de viver construtivamente num mundo caleidoscopicamente mutável”. Sendo assim, a escola e os professores têm fundamental significado ao impulsionar o estudante a compreender o processo de democratização do ensino e da aprendizagem, em vista da construção do conhecimento e do crescimento da sua personalidade, na autonomia, autenticidade, atitudes, sentimentos e na participação efetiva nos espaços educativos.

Nesse itinerário do estudante, o professor vai tornando-se um facilitador da aprendizagem, criando adequada disposição ou clima ao grupo, auxiliando a explicação e esclarecendo tanto os objetivos individuais quanto os propósitos mais gerais. Ele também confia no desejo de cada aluno para alcançar objetivos importantes para ele como força motivadora à aprendizagem significativa. O docente organiza e torna acessível os recursos, desde o mais amplo ao menos complexo para a aprendizagem, bem como considera-se um recurso flexível utilizável pelo estudante.

Nessa perspectiva, o professor transita do singular ao coletivo, dando a cada aspecto o grau de importância que tem para o indivíduo ou para o grupo, e aceita, em simultâneo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas. Nessa trajetória, o professor torna-se, também, um aprendiz participante, socializando com os estudantes ideias e sentimentos. Com essa experiência, então, vai compreendendo a expressão de sentimentos intensos dele e dos estudantes, reconhecendo e aceitando suas próprias limitações. Compreende-se, assim, que “a finalidade da educação é menos transmissão de saber que o desenvolvimento da personalidade,

pois o estudante deseja aprender, criar e desenvolver-se” (JUSTO, 2001, p. 182). Nesse foco, o referido autor reporta-se a Rogers (1969, p. 182) salienta que: “aprender é aprendizagem significativa, pois, põe o aluno em contato com a sua experiência própria, permitindo-lhe o aprofundamento”. O professor tem a possibilidade de criar o clima pedagógico, facilitando a aprendizagem e tornando-a mais autêntica para facilitar o processo de aprender. Desse modo, proporciona aos estudantes, experiências diversificadas, a partir da resolução de problemas, aceitando e compreendendo as manifestações dos participantes da ação educativa, colocando à disposição os recursos para facilitar o processo de aprendizagem.

Aprender outra língua, seja na escola ou individualmente, é um desafio complexo. Da mesma forma, é instigante para o professor ensinar uma segunda língua, seja o inglês ou outra. Na Educação Básica brasileira, nas escolas, isso é perceptível na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio. O professor requer uma formação acadêmica adequada para corresponder às demandas do contexto educativo e da sociedade em que está inserido, interna e externamente. O cenário social necessita o ensino de uma língua adicional, pois, além de a língua ser um objeto de ensino, é também um meio para a construção de conhecimentos em áreas diversas.

Nesta direção, há recomendações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no que se refere a cursos de Licenciatura, como prescreve o item: “3.3). Recomenda-se ao MEC e às redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior de reconhecida notoriedade na área de bilinguismo a fim de promover políticas de educação plurilíngue” (BRASIL, 2020). Como sugestão de respostas a tais questionamentos e considerando a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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 (BNC-Formação), em seu artigo 6º, item “IX – a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (BRASIL, 2019), entende-se a possibilidade da formação em uma segunda Licenciatura voltada a uma segunda língua, como preconiza o Capítulo V da supracitada Resolução, ou, então, da formação em pedagogia ou outra Licenciatura aos docentes licenciados em inglês ou outra idioma. Outra possibilidade é, como já mencionado, a contratação de professores nativos na língua franca e/ou outra, com formação para a docência na Educação Básica.

### 3.7 A Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação para a etapa da Educação Básica no Brasil. Esse marco legal foi construído a partir dos princípios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Ela é fundamentadora na construção dos currículos da Educação Básica nos Estados e municípios. As competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2018, p. 8). Para o componente curricular Língua Inglesa têm-se, na BNCC, uma configuração nova. A partir dela o inglês é posto como língua franca e não mais como língua estrangeira.

A BNCC (BRASIL, 2018), em articulação com as suas competências gerais, propõe o alinhamento às competências específicas da Área das Linguagens, e, desse modo, o ensino da Língua Inglesa garante o desenvolvimento de competências específicas que vão além de ler e interpretar. Faz-se iminente, ainda, ampliar as quatro habilidades linguísticas, com práticas de linguagem da produção oral/fala (*speaking*), com a escuta, o ouvir (*listening*), o ler (*reading*) e o escrever (*writing*). Diante destas constatações, a Língua Inglesa está organizada em cinco eixos estruturantes, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O eixo da Oralidade compreende práticas de compreensão (escuta) e produção oral (fala) da Língua Inglesa, e pode ser realizado com ou sem contato face a face, pois abre a oportunidade de contemplar o uso das tecnologias em diferentes contextos discursivos presenciais ou não presenciais, assimilados com repertório de falas diversas, incluindo a fala do professor. Isso pode ser feito presencialmente, *on-line*, em áudio, em vídeo, com pessoas de outros países e também em sala de aula. Diante disso, para o trabalho pedagógico “cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas” (BRASIL, 2018, p. 243).

No eixo Leitura e Escrita são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. A Leitura propõe práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais), presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem

articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou em outras línguas. Neste eixo, a Base aborda práticas diversas a serem trabalhadas com os alunos, com foco na construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em Língua Inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, favorecidos pelos meios digitais, portanto, “possibilita vivenciar [...] diferentes modos [...] bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta, para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras)” (BRASIL, 2018, p. 244).

A Escrita abrange práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos em diferentes suportes e esferas de circulação. A Escrita é mediada pelo professor ou pelos colegas da aula, e pode ser articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. As práticas comunicativas discutem a língua de forma discursiva, compreendendo outras dimensões, incluindo as habilidades importantes para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes por meio da Língua Inglesa. O objetivo é propor o ensino do Inglês nessa nova configuração, com ênfase, também, no caráter formativo e num constante processo de aprendizagem. Tem-se, conseqüentemente, uma escrita autoral, que se inicia com “textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, foto, legenda, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, enquetes, notícias, relatos de opinião, chat, folder, entre outros) [...]” (BRASIL, 2018, p. 244-245).

O estudo do léxico e da gramática tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Isto traz outro desafio, o metodológico, uma vez que torna imprescindível que o professor trabalhe de outras formas em sala, não mais no ensino exclusivo de regras, numa abordagem tecnicista, mas do uso discursivo da língua, com materiais variados, atendendo às diferentes necessidades de seu contexto escolar e social. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes formas de aprender a língua.

Neste universo da Oralidade, Leitura e Escrita, a BNCC convoca a uma visão de multiletramento para que o aluno possa explorar e conhecer, por meio dos objetos do conhecimento, via textos variados e multimeios autênticos, novas tecnologias, leitura de imagens, gêneros diversos, dentre outros, que aproximam da sala de aula práticas reais do uso da língua de acordo com as necessidades locais. A BNCC sugere que as referidas habilidades, da leitura e da escrita, sejam feitas, na prática, pelo aluno; que ele leia e entenda, que escreva e dê sentido ao texto que escreveu.

Os conhecimentos linguísticos propostos pela BNCC são para aplicar às quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; é o conhecimento da língua; ensinar o aluno a saber, por exemplo, que, em Língua Inglesa, água é *water*, que madeira é *wood* e que casa é *house*. Os conhecimentos linguísticos estão relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulados às práticas de oralidade, leitura e escrita. “Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como ‘adequação’, ‘padrão’, ‘variação linguística’ e ‘inteligibilidade’, levando o estudante a pensar sobre os usos da Língua Inglesa, [...]” (BRASIL, 2018, p. 245). Sendo assim, tem-se a possibilidade de adentrar para outros universos. Esse movimento de transitar por diferentes línguas pode constituir-se um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês. “[...] é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal, que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BRASIL, 2018, p. 245). Nessa integração da Língua Inglesa com outros contextos, agrega-se a dimensão da interculturalidade da língua.

O eixo da Dimensão Intercultural nasce da compreensão dos hábitos e costumes das diferentes culturas, especialmente na sociedade contemporânea, em que estão em contínuo processo de interação e construção, e esse é um aspecto que deve ser tematizado nas aulas. A língua é entendida como expressão da cultura. Daí a ideia de uma língua do mundo, com orientação e estímulo ao trabalho indutivo com várias fontes; o inglês de vários lugares e suas variantes.

Os objetos de conhecimento, os conteúdos assim compreendidos antes da BNCC (BRASIL, 2018), podem estar inseridos em diferentes contextos culturais, desvinculando-se, inclusive, da noção de pertencimento a um único território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Com isso, legitima-se o uso do inglês em contextos locais. Os textos estudados não necessitam ser recortes que deslocam a língua para um modelo ideal, mas textos que circulam nas mais diversas esferas sociais, uma vez que a língua é entendida como prática social. É importante considerar as diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes de seus distintos usos e variadas comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela. “Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria Língua Inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos”, tanto em uma perspectiva histórica como na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 245). A BNCC (BRASIL, 2018) recomenda que o ensino de inglês seja



consciente e crítico. Com isso, a maneira de ensinar também muda, e ressignifica a relação entre falantes, língua (materna ou estrangeira) e contexto geográfico-cultural. Parte-se do pressuposto de que a formação é concebida nas práticas sociais, presenciais ou digitais, na qual saber a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação. Tais práticas aproximam e entrelaçam diferentes linguagens e diversas formas de se expressar (visual, verbal, corporal, auditiva, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, como descrito no documento oficial. “Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245). A língua, portanto, é uma ferramenta que colabora para a formação de cidadãos globais visando a ampliar a prática do conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente, utilizando os instrumentos da cultura. “Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, [...] que, além de exigir instrumentação técnica para comunicação [...] requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade [...]” (MORAES, 2004, p. 225), que remete à compreensão de uma evolução individual e coletiva. Com a língua isso também é possível, pois ela visa à comunicação espontânea por meio da dimensão intercultural, promovendo a interação entre territórios e culturas. Desse modo, favorece a formação humana, histórica, social e cultural.

Por conseguinte, “educar para a cidadania global requer a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a criação de espaço para consenso entre os diferentes segmentos da sociedade” (MORAES, 2004, p. 225). A consciência é de que somos uma parte de um todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo, seja de uma nação ou planeta. Na Língua Inglesa os conhecimentos linguísticos são desenvolvidos pela percepção do Inglês como língua franca a partir dos multiletramentos. O uso da língua é sempre híbrido, polifônico e multimodal. Assim, com a diversidade de tópicos interdisciplinares, está presente a exposição natural e completa do idioma por meio de manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

Isso implica desenvolver uma capacidade decisória na concepção de que cada indivíduo é quem decide e constrói seu próprio desenvolvimento com a capacidade de reflexão e de evolução da consciência na responsabilidade coletiva (MORAES, 2004). É esse o movimento do cidadão global, que deslumbra novas perspectivas diante das mudanças, usando a língua no reconhecimento da interdependência, num processo de comunicação interdisciplinar, sistêmico e dinâmico. Quanto à aplicabilidade, a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso

ao mundo globalizado, em sua dinamicidade e demandas que o estudante vai incorporando para exercer a cidadania, criando possibilidades de interação em diversos contextos.

Com o objetivo de expandir a discussão sobre alguns aspectos relevantes propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Língua Inglesa, buscou-se, neste tópico, aprofundar o estudo articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita, bem como os conhecimentos linguísticos e a dimensão cultural. A Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é vista como língua franca e não mais como língua estrangeira. Um novo tratamento, uma nova configuração do inglês, surge com a BNCC, de língua estrangeira para língua franca.

### **3.8 Língua Estrangeira para Língua Franca**

No mundo contemporâneo, o inglês é considerado a língua que mais consegue conectar pessoas de diferentes partes do mundo e de variadas culturas. Esse idioma vem se tornando uma língua internacional, de contato, portanto não mais considerado somente uma língua estrangeira, e, sim, uma língua franca.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (BRASIL, 1996) e os demais documentos que regem a legislação brasileira, contemplam a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental. Este componente curricular é oferecido a partir do sexto ano do Ensino Fundamental nas instituições de ensino de Educação Básica, com alunos com idade entre 10 e 11 anos. O documento prescreve que o estudante nesta faixa etária “[...] já é um falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas imediatas das quais participa em sua socialização em casa ou nas brincadeiras com os amigos fora de casa, e em outras comunidades discursivas” (BRASIL, 1998, p. 28).

Dentro da esfera federal, quatro os documentos pautam a normatização na Educação Básica: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018). Já em âmbito estadual e municipal, estão a cargo das diretrizes advindas das Secretarias de Educação dos Estados e municípios brasileiros, respeitando as de cunho nacional. Compreende-se, portanto, que a Constituição Federal (1988) determina, a LDB (1996) garante, o Plano Nacional de Educação (PNE) institui e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) executa em todas as esferas do território nacional.

Em contraponto ao que os PCNs (BRASIL, 1998) defendiam na essência de um aprendizado de Língua Estrangeira voltado à realidade das escolas em questão, surgem novas

mudanças com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular em 2018. Sendo um documento de caráter normativo, a BNCC define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 7), sendo assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes de acordo com a pauta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. As diretrizes estruturadas e defendidas pela BNCC (BRASIL, 2018) vêm para superar a fragmentação das políticas educacionais e ser a ponte basilar de uma educação com qualidade. A BNCC (BRASIL, 2018), hoje, torna-se a referência nacional para a estruturação de currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros.

Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – muda-se o tratamento de língua estrangeira para o ensino do inglês como língua franca, ressaltando que o estudo da referida língua “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” (BRASIL, 2018, p. 239). É uma nova configuração para aprender a Língua Inglesa, propiciando a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, “além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos”. (BRASIL, 2018, p. 239). Sendo assim, a prioridade está na função social e política do inglês, e, desse modo, passa-se a tratá-lo em seu *status* de língua franca, uma língua que pode pertencer a todos, aos falantes nativos e aos não nativos. Passou a ser um bem cultural mundial que pode ser incorporado de variadas formas, para usos diversos, por falantes multilíngues a expressarem suas múltiplas culturas (BRASIL, 2018). Há, portanto, uma ressignificação no aspecto da língua, abrangendo o multiculturalismo e identidades diversas que falam inglês e que se constituem por meio da Língua Inglesa.

A BNCC aborda o ensino da Língua Inglesa de maneira a combater os preconceitos linguísticos e, conseqüentemente, sociais. Traz o referencial sobre o ensino da Língua Inglesa e a trata como uma língua franca, a mais difundida num mundo sem fronteiras, salientando que o seu uso pode ser feito por pessoas de todo mundo para acontecer uma comunicação em âmbito internacional, o que possibilita ao estudante acompanhar o que acontece ao seu redor e ir além por intermédio do uso do inglês como língua franca.

Mauranen (2018) reporta-se à importância do inglês como língua franca (English Língua Franca – ELF), salientando que ela transcende ao contato de qualquer indivíduo ou grupo em particular com o inglês. “ELF não é apenas uma língua de contato em que o inglês é uma língua

doméstica ou outra, saliente numa dada comunidade, mas uma língua franca não local, é o meio de comunicação entre pessoas de qualquer parte do mundo”<sup>16</sup> (p. 7, tradução nossa). Entende-se, com isso, que a língua franca é normalmente utilizada para significar um veículo de comunicação entre falantes que não partilham de uma primeira língua.

Crystal (2011, p. 3, tradução nossa), ao reportar-se sobre o futuro do inglês, e respondendo porque este tornou-se uma língua internacional, enfatiza que é por uma única razão: o poder de uso que as pessoas fazem dessa língua. O autor é mais enfático ao afirmar que,

no caso do inglês, estamos falando de uma combinação de fatores de poder que influenciaram a língua durante um período de 400 anos – políticos (Império Britânico), tecnológicos (Revolução Industrial), econômicos (especialmente os Estados Unidos) e culturais (desenvolvimentos do telefone, a música pop e a Internet)<sup>17</sup>.

Por ser um idioma universal, é uma língua que serve de padrão de contato entre falantes de diversas partes do mundo, com diferentes culturas e nacionalidades, e que, não necessariamente, possuem o inglês como língua nativa, mas que necessitam de um idioma para se comunicar, e, assim, a língua franca torna-se a língua possível de comunicação, bem como a única língua amplamente utilizada em vários domínios sociais por determinadas razões profissionais.

O inglês é uma língua adotada como idioma comum entre falantes cujas línguas maternas são diferentes. Desse modo, como língua franca não é mais a língua de pertencimento dos americanos ou britânicos, porque se tornou uma língua universal, uma língua do “mundo”. Com isso, o inglês é a única língua que é amplamente utilizada pelo máximo de pessoas em todo o mundo, considerada como uma língua internacional.

García (2009, p. 32, tradução nossa) descreve que “as línguas francas são uma forma de comunicação através das fronteiras estatais. Línguas francas são idiomas numericamente poderosos, como o árabe, o chinês, o inglês, o espanhol ou uma língua internacional planejada, como o Esperanto.”<sup>18</sup>. Uma língua franca, portanto, é uma língua construída ao longo dos

---

<sup>16</sup> “ELF is not just a contact language where English is a domestic language or otherwise especially salient in a given community, but a non-local língua franca, the means of communicating between people from anywhere in the world”.

<sup>17</sup> “In the case of English, we are talking about a combination of power factors that have influenced the language over a period of 400 years – political (the British Empire), technological (the Industrial Revolution), economic (especially the US), cultural (developments such as the telephone, pop music and the internet)”.

<sup>18</sup> “Línguas francas are one way in which communication across the state borders has been achieved. Língua francas are often either numerically powerful languages such as Arabic, Chinese, English, or Spanish, or a planned international language such as Esperanto”.

tempos para servir como uma segunda língua, a fim de fomentar e facilitar a interação comunicativa, internacional e intercultural em todos os segmentos das sociedades.

Crystal (2011, p. 3, tradução nossa) faz uma constatação de que “dos dois mil milhões de pessoas no mundo que usam inglês, apenas cerca de 400 milhões são falantes nativos. [...] A proporção de falantes nativos e não falantes está mudando à medida que a geração mais jovem se torna mais bilíngue”<sup>19</sup>, e reafirma que a principal força motriz é a econômica, pois o inglês fornece acesso a um enorme potencial de mercado. Outra constatação é que as pessoas aprendem uma língua por uma variedade de razões e necessidades, ou seja, para viajar, para a compreensão cultural ou para aprofundar conhecimentos gerais.

Guido (2018, p. 10, tradução nossa), ao tratar das narrativas dos migrantes africanos que usaram o inglês como língua franca, destaca haver uma diferença na proveniência linguística dos participantes nas interações. As variações do inglês como língua franca foram perceptíveis, e isso foi a causa que levou os peritos ocidentais a concluir que “as variações do inglês língua franca utilizadas pelos migrantes eram interlínguas ‘de círculo interno’ defeituosas, na medida em que eram avaliadas em relação ao código inglês padrão nativo, sendo, portanto, considerados como a fonte de ‘erros’ linguísticos.”<sup>20</sup> Nesse contraponto, a autora apresenta outra visão da língua franca que, no intuito de que a compreensão comunicativa ocorra, traz, em seu uso, uma série de limites que impedem uma fluência e um emprego mais aproximado ao do inglês considerado padrão e nativo.

Os principais estudiosos do inglês como língua global (BRUMFIT, 1982); (TRUDGILL, 1999); (CRYSTAL, 2003; 2011) concordam, entre eles, quando afirmam que tanto a norma quanto o código gramatical inglês e os usos pragmáticos de falantes nativos, devem ser considerados “normas de referência” comuns no inglês utilizado como uma “língua franca” para a comunicação intercultural e internacional.

Compreende-se, com isso, que, ao considerarmos a Língua Inglesa uma língua franca, faz-se necessário pesquisas que visam a um nível comum de compreensão, com a finalidade de empreender estratégias e objetivos a uma prática necessária do uso adequado desta língua. Diante disso, torna-se essencial integrar o papel da Língua Inglesa como língua franca no espaço educativo, especialmente em ambientes multilíngues.

---

<sup>19</sup> “[...] the ratio of native to non-speakers is changing as the younger generation becomes more bilingual”.

<sup>20</sup> “the Western experts to conclude that the ELF variations used by migrants are defective ‘inner-circle’ interlanguages, insofar as they are assessed against the native Standard English code and, thus, are regarded as the source of language ‘errors’”.

Muitas pesquisas traduzem, em seus resultados, que na busca de chegar a um nível comum de compreensão muitas organizações empregam uma série de estratégias com o objetivo de providenciar uma prática suficiente que é, obrigatoriamente, necessária para a utilização adequada desta língua.

Sendo assim, na continuidade, busca-se apresentar e contextualizar o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 do Conselho Nacional de Educação para a Câmara de Educação Básica, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue no Brasil (BRASIL, 2020).

### **3.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Escolar Plurilíngue no Brasil**

A educação plurilíngue no Brasil é um fenômeno em crescimento. No currículo, de forma regulamentada, é um escopo novo, e no contexto público e privado transita com o crescimento mercadológico. Nesse conjunto encontram-se escolas de Educação Básica, universidades, governanças, editoras, escolas, professores, alunos, famílias e outros. “O número de escolas que oferecem ensino na modalidade bilíngue vem crescendo no Brasil, principalmente as que têm o inglês e o português como línguas de instrução”. (MEGALE, 2020, p. 15). A partir dessa demanda, como nação, deu-se um importante passo na regulamentação do ensino plurilíngue do Brasil com a publicação e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Plurilíngue pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com essas Diretrizes buscou-se qualificar o ensino de línguas com a criação de um Documento, no intuito de aperfeiçoar a educação linguística no Brasil. O Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 (BRASIL, 2020), está aguardando homologação. O Documento surge para normatizar a educação plurilíngue no Brasil.

O Parecer foi elaborado por profissionais estudiosos da Educação Plurilíngue, sendo, muitos deles, atuantes na área. O Parecer passou por etapas diferenciadas e está organizado em duas grandes áreas: a primeira, 1. Relatório – O documento inicia com um relatório antes das diretrizes propriamente ditas ou das resoluções. Na primeira parte do relatório tem-se o histórico em que se apresenta o processo de construção das diretrizes. A proposta inicial elaborada foi lançada ao público e aberta para consulta pública em meados de junho de 2020. Desse modo, profissionais da área e grupos afins organizaram-se para a discussão e análise do documento e resposta a essa consulta. Após esse período, o documento foi reformulado, e passou a ser

denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Escolar Plurilíngue no Brasil.

Na área do Relatório há uma seção que discute sobre a Educação Indígena, Educação de Surdos e Educação em Regiões de Fronteiras. Nessa primeira parte do relatório é possível perceber que o documento busca responder questões de escolas bilíngues consideradas línguas de prestígio no Brasil, como as escolas bilíngues português-inglês, português-alemão e outras. “As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam, essencialmente, às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade” (BRASIL, 2020, p. 14).

Nesse contexto é “preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação” (BRASIL, 2020, p. 14). Com isso, as Diretrizes objetivam a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas.

A segunda área é a 2. Análise, que vai discorrer sobre: 2.1 Fundamentos legais; 2.2 Bilinguismo e Plurilinguismo; 2.3 Educação Bilíngue na América Latina; 2.4 Educação Plurilíngue no Brasil; 2.5 BNCC e Educação Plurilíngue e uma parte sobre as 3. Recomendações ao Ministério da Educação e o Voto da Comissão.

Ao discorrer sobre bilinguismo e plurilinguismo, o documento explicita o objetivo do bilinguismo, os conceitos e objetivos e o que é esperado do sujeito bilíngue em relação às competências e habilidades. O Documento é uma orientação para os espaços escolares no esclarecimento dos conceitos de bilinguismo, escola bilíngue, escolas com programas bilíngues, formação de professores bilíngues, dentre outros aspectos relevantes do contexto da educação plurilíngue. Há vários caminhos que formam plurilíngues. Existem as escolas internacionais, os cursos de idiomas, intercâmbios, pessoas com a habilidade de estudar sozinhas e, com o tempo, tornam-se bilíngues, a escola ou a educação bilíngue, que é um caminho para formar bilíngues. O Documento menciona a formação de plurilíngues e alguns programas adotados de outros países. Aborda o *Common European Framework of Reference for Languages*, quadro linguístico de referência para o conhecimento de línguas e do grau de proficiência do falante da língua.

O Parecer refere-se ao inglês, mas não delimita o inglês como segunda língua de instrução. A BNCC (BRASIL, 2018) define o inglês como uma língua curricular, mas isso não quer dizer que, no Brasil, não haja escolas plurilíngues internacionais que adotam outra língua de instrução que não seja o inglês, embora este esteja nas matrizes curriculares (BRASIL, 2018). “Em relação à língua adicional, a BNCC prioriza a Língua Inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de

Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais”. O documento das diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação escolar plurilíngue no Brasil orienta as escolas que vão se intitular como bilíngues ou plurilíngues, reforça que essas precisam seguir a BNCC. “A [...] (BNCC) estipulou a Língua Inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. [...] estabeleceu campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BRASIL, 2020, p. 19). O referido documento menciona, ainda, sobre as certificações internacionais como comprovação do conhecimento de línguas. Os exames conhecidos no Brasil, considerados de relevância, prestígio e credibilidade, são exames que não atestam conhecimento no conteúdo e, sim, o conhecimento linguístico dos alunos. Sendo assim, o documento expressa muito do processo de língua.

Mesmo que o Documento mencione a BNCC, ele não apresenta uma definição objetiva desses temas, bem como o da interculturalidade. Percebe-se que o Documento ainda está voltado às questões linguísticas e conceituais. Ao tratar da escola e da educação bilíngue, retrata a língua como um meio para instrução e não como um fim. Com isso, o currículo passa a ser um currículo único, com duas línguas de instrução a serem ministradas, simultaneamente, na escola.

O projeto de resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue apresenta uma concepção sobre as escolas bilíngues. “As escolas bilíngues se apresentam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, p. 24). Sendo assim, à medida que vai se concretizando o trabalho, também vai se definindo os títulos e, desse modo, pode-se nomear as práticas exercidas na escola, especificando se é um programa adotado ou uma escola bilíngue. Se a escola for denominada bilíngue, há uma série de normatizações que a devem seguir para seu funcionamento de acordo com as Diretrizes. Dentre elas, “um projeto político pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para poderem ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente” (BRASIL, 2020, p. 24). O documento especifica, também, sobre escolas com carga horária do tempo de instrução na língua adicional, formação de professores para atuar em língua adicional, organização curricular, avaliação da proficiência e plano de adequação para escolas bilíngues, dentre elas a formação acadêmica dos professores.

Outras definições são abordadas: escola internacional, escolas brasileiras com currículo internacional, parcerias com instituições estrangeiras, níveis de proficiência, cursos



extracurriculares, dentre outros. Além disso, o Documento menciona que as escolas que adotaram um currículo na modalidade optativa, com atividades extracurriculares ou complementares, não se enquadravam como escolas bilíngues, bem como as escolas com carga horária estendida.

Evidencia-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEB), que não é, simplesmente, o aumento da carga horária que vai mostrar se a escola é bilíngue ou não. Não basta somente o ensino da língua, seja em inglês, espanhol, francês ou outra língua adicional, mas ensinar os objetos do conhecimento e desenvolver habilidades de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018). Essa, portanto, é uma discussão emergente e complexa. Com a criação de uma normativa que regulamenta a educação escolar bilíngue no Brasil, as escolas bilíngues podem ser um grande atrativo político e pedagógico para impulsionar o aprendizado de línguas no país. Diante disso, as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Plurilíngue no Brasil estão configurando-se com entraves e limitações, conquistando, pouco a pouco, o seu espaço nas instituições escolares de Educação Básica. Um longo caminho vislumbra-se com perspectivas diversas para a formação de bilíngues, plurilíngues e multilíngues no contexto brasileiro, com discussões que envolvem órgãos governamentais e parcerias de interesse.

O estudo apresentado neste aporte teórico abordou alguns conceitos relevantes que envolvem o contexto da Língua Inglesa e da educação bilíngue em sua complexidade. A partir de agora pretende-se mostrar como ocorreu a constituição, na prática, da introdução de um programa bilíngue de inglês na escola e como se deu o processo investigativo desta pesquisa envolvendo a comunidade escolar e o programa para o êxito da aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, expõe-se a dinâmica das fases metodológicas que foram concretizadas durante a trajetória do processo da instituição de um programa bilíngue na escola, campo da investigação. Nesse sentido, após a introdução, acompanhamento e dinamização do programa bilíngue, o capítulo a seguir, movimenta-se no itinerário metodológico da pesquisa.

#### **4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PERCORRENDO O CAMINHO, DEFININDO CONTORNOS E COMBINAÇÕES NA COSTURA DO TECIDO**

A metodologia caracteriza-se, na pesquisa, como um itinerário, um percurso a ser seguido, definindo os traços, sobre contornos e combinações, para chegar a um destino. Este é um dos primeiros passos a ser costurado na proposição do estudo para que a questão de pesquisa seja respondida, sendo ela: Como se configura o desenvolvimento do Programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes?

A partir da questão de pesquisa percebe-se que a abordagem deste estudo segue o enfoque qualitativo (CRESWELL, 2014) com objetivo explicativo (GIL, 1999), posto que o objetivo explicativo é associado à pesquisa qualitativa, como pode ser observado no objetivo geral: analisar como se configura o desenvolvimento do Programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos são: a) analisar a metodologia do programa *Systemic Bilingual* no contexto brasileiro; b) verificar como estão sendo desenvolvidas as quatro habilidades da Língua Inglesa (ouvir, falar, ler e escrever), propostas pelo *Systemic Bilingual*, no contexto da aula de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental; c) comparar o processo de aprendizagem dos estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental bilíngue com estudantes que não participam do programa *Systemic Bilingual*; e d) acompanhar os processos de ensinar e de aprender dinamizados nas aulas da educação bilíngue.

Quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como um estudo de caso. O método de coleta de dados deu-se por meio de análise documental e diário de bordo, envolvendo observações e relatórios (ZABALZA, 2004; SILVA; MENEZES, 2001). O estudo em questão compreende um tema emergente e em evolução, posto que se constitui da introdução de um programa bilíngue, o *Systemic Bilingual*, em uma turma de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, turma extra, na escola de Educação Básica Colégio Franciscano Sant'Anna, localizado na cidade de Santa Maria, RS.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), utilizada por esta pesquisadora para a unitarização e a construção das categorias de análise. Desse modo, a tese defendida refere-se ao desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, articulado à proposta pedagógica franciscana, ao currículo do Colégio Franciscano Sant'Anna, aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, e que impacta e intervém, positivamente, no processo de construção do conhecimento dos estudantes,

professores e famílias. O Programa abre possibilidades de se criar uma cultura bilíngue no cotidiano escolar, com metodologia própria, planejamento integrado com desenvolvimento de habilidades linguísticas, valorização da interculturalidade, formação e acompanhamento contínuo, tendo o professor um papel fundamental no ensino bilíngue.

Diante desta perspectiva, apresenta-se, na sequência, na Figura 1, o percurso metodológico da pesquisa. Este será mais bem detalhado no texto que segue, com a explanação das abordagens específicas delineadas atinentes a ele.

Figura 1 – O Itinerário da Pesquisa



Fonte: Autoria própria (2022).

#### 4.1 Aspectos teórico-metodológicos do itinerário

O início da pesquisa demarca um período de escolhas acerca de métodos e de procedimentos que a tornam concreta e possível. Em tal período há um processo reflexivo que envolve estudo e tomadas de decisão, tendo em vista a apropriação da realidade e do contexto investigativo. Minayo e Sanches (1993) expressam a relevância deste momento inicial do trabalho, uma vez que o conhecimento científico se constitui nas articulações entre a teoria e o contexto concreto, tendo como fio condutor o método, com o desafio de articular e fundamentar esses conhecimentos de modo a proporcionar um percurso coeso de investigação.

Não existe limites para a investigação. O enfrentamento do pesquisador com o seu “*corpus*” é o de que em tudo é possível se fazer pesquisa. O que se apresenta ao pesquisador são problemas conceituais, pois, ao acreditar que algo é verdadeiro, muitos não investigam a situação toda a que ela se refere e sim uma parte dela. Nesse movimento, é importante entender o quanto uma pesquisa tem relevância quando realizada com foco e objetividade (BECKER, 2007). Diante desse fato, “todo empreendimento científico tenta descobrir algo que se aplicará a todas as coisas de certo tipo por meio do estudo de alguns exemplos, sendo os resultados do estudo, como dizemos, ‘generalizáveis’ a todos os membros dessa classe de coisas” (BECKER, 2007, p. 41, grifo do autor). O que se espera, portanto, é que, seja nas Ciências Humanas ou nas demais ciências, o pesquisador busque produzir dados de maneira criteriosa e objetiva com o instrumento escolhido adequado para realizar a sua captação. O que se espera, também, é que estes instrumentos auxiliem o autor da pesquisa na captação, análise, interpretação e socialização do estudo realizado com responsabilidade ética e social.

Um dos aprendizados que permanece é que todo o pesquisador, diante da sua realidade de cientista, tem de fazer o movimento do “mal-estar epistêmico” dentro de si, e, a partir do caráter metodológico da investigação, trabalhar como um “artesão intelectual” que, cuidadosamente, trata da sua pesquisa com um olhar de dentro para fora e vice-versa, num movimento constante de ida e volta, percebendo como os resultados estão sendo produzidos na dinâmica do seu propósito de investigação (BECKER, 2007).

Como todo empreendimento que visa a bons resultados, a pesquisa também busca credibilidade e relevância de significado em sua aplicação no antes, durante e depois de seu processo de concretização. A investigação, quando parte do cotidiano, se constitui em uma atividade complexa, revelando o dia a dia do pesquisador vivenciado e sentido. Desse modo, entrelaça-se numa dinâmica complexa na compreensão do seu significado.

Gamboa (2012, p. 50), ao tratar das abordagens epistemológicas da pesquisa, salienta que

[...] em toda prática explícita dos cientistas, existe uma filosofia implícita. Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia.

Sendo assim, ao analisar as articulações entre o processo de investigação científica e os pressupostos filosóficos, “utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou

oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia” (GAMBOA, 2012, p. 50).

A pesquisa também possui sua incompletude como todo objeto de pesquisa; nada está acabado, pronto, completo. Cada unidade temática com seu objeto de conhecimento é itinerante, possui seu significado e é inacabada. Sendo assim, é importante ampliar o conhecimento para a diversidade, complexidade e abrangência do objeto em estudo (BECKER, 2007).

Diante desse contexto de itinerância, na procura por novos sentidos e, considerando as experiências de gestora pedagógica em uma instituição de Educação Básica, inserida em um contexto de formação, acompanhamento ao professor, estudantes e famílias, surgiram as primeiras intenções desta tese. A partir de um saber empírico, emergiu, na pesquisadora, a busca de submergir na essência dos fenômenos que se intenta investigar.

A partir deste momento, primeiro tem-se a exigência de uma reflexão mais aprofundada e sistemática, em torno da qual foi definindo-se o objeto de estudo em tela. Encontrava-se na instituição escolar a ideia de criação de um programa bilíngue com a caracterização do ensino da Língua Inglesa que está inserida no currículo. Essa era concebida como elemento complexo, assim como as propostas de educação bilíngue encontradas, até então, pela instituição da qual esta pesquisadora é parte integrante e efetiva.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

O universo da investigação refere ao Programa *Systemic Bilingual*, introduzido em 2020 no Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS. O programa de Educação Bilíngue, Língua Inglesa, em tela, abrange, em sua proposta, um aprendizado em inglês e não de inglês. Nessa direção, na revisão da literatura realizada foi possível ter conhecimento da produção acadêmica quanto ao objeto de estudo e seus desdobramentos. É importante ressaltar que, no levantamento de teses e dissertações com a temática bilíngue, foram encontrados 96 trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação distribuídos em 25 teses e 71 dissertações. Apenas duas dissertações, com foco no ensino e aprendizagem, no entanto, apresentaram estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica envolvendo a temática bilíngue. Com essa investigação constatou-se que existem elementos e relações muito pouco explorados até a data da busca dos materiais, o que caracteriza esta pesquisa como emergente.

Para Redes (2013), temas emergentes são aqueles que envolvem conceitos preexistentes e novos, possibilitando uma interligação entre os dois dentro das demandas da globalização

(*apud* FELICETTI; SANTOS, 2018). Em outras palavras, são aqueles que estão em desenvolvimento, em progresso, em estudo, e que se destacam pela sua relevância para a sociedade que outrora não os contemplava.

Esse caráter inovador que o paradigma emergente traz em seu contexto é, para Santos (2008, p. 64), “um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco consideramos insubstituíveis [...]”. Nessa relação, o conhecimento prévio e os novos conceitos surgem de perspectivas que ainda não foram abordadas.

O conhecimento do paradigma emergente implica, portanto, uma relação de integralidade, ou seja, de interdependência entre “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa” (SANTOS, 2008, p. 64). Sendo assim, esta tese está relacionada a um paradigma emergente com características bem-definidas, abrangendo aspectos científicos amplos e complexos que abordam a unidade na diversidade.

Com base nestas considerações, a investigação insere-se na abordagem qualitativa com objetivo explicativo (GIL, 1999). De acordo com Chizzotti (2010), uma pesquisa qualitativa implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2010, p. 221). Desse modo, há uma diversidade de perspectivas que podem ser pesquisadas nesse tipo de abordagem. Ela favorece a pesquisa em experiências diversificadas. Chizzotti (2010) afirma, ainda, que, ao estar de posse dos dados, “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2010, p. 221). São muitas, no entanto, as possibilidades e as formas textuais originais, recorrendo-se a vários recursos linguísticos e diferentes gêneros literários, como narrativas, relatos, memórias e recursos estilísticos diferenciados. Isso tudo permite apresentar os resultados da investigação de um modo inovador, criando, assim, um universo de possibilidades, favorecendo a continuidade de outras pesquisas.

Para Creswell (2014, p. 49-50), a pesquisa qualitativa “começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social, ou humano”. Sendo assim, o processo de pesquisa faz-se relevante baseando-se no pesquisador como instrumento-chave, desde a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo, até na análise dos dados e na apresentação do relatório final. Esses

passos incluem as vozes dos participantes, seus significados e suas múltiplas visões subjetivas. O processo de pesquisa aborda a reflexão do pesquisador e uma descrição complexa, a interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura, bem como faz um alerta para novas perspectivas (CRESWELL, 2014).

A partir destes aspectos percebe-se que a abordagem, do ponto de vista do problema de pesquisa, segue o enfoque qualitativo, no qual se abriga este estudo, pois compreende um universo complexo e envolve um tema emergente, como no caso da educação e escolas bilíngues no Brasil, foco desta investigação.

De acordo com Creswell (2014, p. 113), “a necessidade de um estudo, também pode nascer de deficiências ou lacunas na literatura especializada existente” (p. 113). Para o referido autor, o problema de pesquisa tem de ser proveniente de questões da “vida real”. Desse modo, apresenta-se a relevância deste estudo para a Educação Básica.

Becker (2007, p. 55) instiga o pesquisador a encontrar-se com seu problema de pesquisa, aquilo que lhe incomoda de modo um pouco angustiante e desafiador. Para ele, “a formulação mais geral do problema, [...] é que nunca prestamos atenção a todas as coisas que acontecem nas situações que estudamos”. É o movimento da credibilidade com o do não acabado. A intenção do investigador é objetiva, mas, ao dar forma ao texto, ao concretizar o trabalho, ele defronta-se com os limites que estão além de seu alcance e modo, e vai dando-se conta da complexidade e amplitude de seu objeto de estudo. Gamboa (2003) reflete acerca dos aspectos implicados na elaboração do conhecimento científico. Dentre eles, destaca a necessidade de considerar as condições espaço temporais em que se desenvolve a pesquisa, a relação entre os sujeitos, o objeto e a explicitação da lógica de construção do conhecimento, envolvendo tanto as questões quanto as respostas dela decorrentes.

Uma das abordagens qualitativas de investigação é o estudo de caso, e o que está em questão se alinha ao tipo estudo de caso intrínseco (CRESWELL, 2014). Para o referido autor, é o “desenvolvimento de uma descrição em profundidade e análise de um caso ou múltiplos casos. [...] estudo de um evento, um programa, uma atividade ou mais de um indivíduo, usando múltiplas fontes como entrevistas, observações, documentos, artefatos” (CRESWELL, 2014, p. 91-92). A pesquisa em questão, portanto, centra-se na efetivação do programa bilíngue com o olhar no Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS, e foco no grau de ensino do 5º ano do Ensino Fundamental.

Gamboa (2012) afirma que todos os elementos técnicos valem desde que articulados à concepção epistemológica na qual o pesquisador está trabalhando. Nessa articulação, pressupõe-se que em todo “[...] processo de construção do conhecimento (respostas e perguntas

específicas), devam ser requeridas formas e técnicas de análises dos dados e informações coletados em função da elaboração da resposta ao problema abordado na referida pesquisa” (GAMBOA, 2012, p. 80). Esse é um passo importante para a continuidade do estudo, garantindo credibilidade, qualidade e solidez na realização da pesquisa no contexto e com o público-alvo delimitado, o qual apresenta-se em uma cidade da região central do Rio Grande do Sul: Santa Maria.

### 4.3 Contextualizações do público-alvo

A pesquisa foi realizada na cidade de Santa Maria, município da região central do Estado do Rio Grande do Sul. No contexto do ano de 2020 a cidade tinha 283.677 mil habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Devido a isso, é considerada de porte médio e de grande influência na região central do Estado. No Rio Grande do Sul é a quinta cidade mais populosa e considerada a maior da região.

A origem de sua população original indígena e a história da cidade, remonta a um acampamento estabelecido em 1797 por uma comissão portuguesa e espanhola encarregada de delimitar o território de ambos os impérios. A cidade foi oficialmente fundada em 6 de abril de 1876. A região contém, também, importantes sítios paleontológicos. A cidade ainda é conhecida como Santa Maria da Boca do Monte, devido à sua localização, pois se situa em uma região cercada por montanhas e morros. Sua altitude média é de 115 metros acima do nível do mar. É considerada cidade universitária, em razão da Universidade Federal de Santa Maria, a UFSM, fundada por José Mariano da Rocha Filho em 1960.

Atividades importantes, como comércio, serviços públicos, ensino, muitos quartéis e um grande número de militares e até mesmo serviços hospitalares, são marcas da cidade. Isso tudo absorve mais de 80% da população ativa da cidade. Existe uma forte atuação da mídia na cidade, com jornais impressos, diversas emissoras de rádio e TV e salas de exibição de cinema nos *shoppings* da cidade. Essas mídias são fontes que fornecem conteúdos para projetos culturais e de turismo, pois é considerada cidade universitária pelo grande número de estudantes que a ela recorre para estudar nas diversas universidades privadas e públicas que a cidade possui. Como fontes de lazer, a cidade oferece teatros, *shoppings*, vida noturna e áreas de lazer urbanas e rurais.

No setor de educação, o município apresenta uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos, de 98,1%, comparando a outros municípios do Estado. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – Anos Iniciais do EF na rede pública, era de 5,7% em 2017. Nos



Anos Finais do EF na Rede Pública, era de 4,6% (2017). As matrículas no Ensino Fundamental, em 2018, foram de 30.857, e de Ensino Médio 7.919 (2018). Os docentes da Rede Municipal no Ensino Fundamental foram 1.723, e no Ensino Médio 825 em 2018. O número de estabelecimentos de Ensino Fundamental foi de 108 escolas (2018), e de Ensino Médio de 40 escolas em 2018 (IBGE, 2010).

Neste universo da cidade de Santa Maria, RS, encontra-se o Colégio Franciscano Sant'Anna, oferecendo, desde 1905, Educação Básica, desde o Berçário ao Ensino Médio. Conhecer o contexto do lugar de onde se parte a pesquisa é fundamental neste estudo. Desse modo, apresenta-se o Colégio, espaço da investigação.

#### *4.3.1 Colégio Franciscano Sant'Anna – Santa Maria – RS*

Com sede na cidade de Santa Maria, a SCALIFRA-ZN é a mantenedora do Colégio Franciscano Sant'Anna, objeto de estudo desta investigação. Apresentamos o contexto histórico e os níveis de ensino abrangidos pela referida instituição de ensino no serviço à educação em Santa Maria, RS.

O Colégio Franciscano Sant'Anna foi fundado no ano de 1905. Iniciou suas atividades com o trabalho de 6 irmãs e 30 alunas a pedido do povo santa-mariense, que já conhecia o trabalho das Irmãs Franciscanas que atendiam no Hospital de Caridade desde 1903. Naquela ocasião vieram para Santa Maria, RS, trabalhar no Colégio, 6 religiosas: Claudia Kipper, que assumiu como superiora e diretora do Colégio, Cornélia Müller, Bernadete Vogel, Engelbertha Seidenfus, Luitburga Wömmmer e Ângela Scholl. Logo no começo havia o pedido, por parte da população, de um internato para meninas.

O Colégio começou pequeno, numa casa alugada, à Rua Ipiranga, em frente ao Hospital de Caridade, e tornou-se um marco na educação da cidade de Santa Maria e região. No ano de 1907 foi lançada a pedra fundamental para a construção do prédio do colégio na Rua dos Andradas, conhecida construção arquitetônica na cidade de Santa Maria-RS (BARIN, 2006).

O sonho realizou-se e o número de alunas externas e internas cresceu consideravelmente, tanto que o prédio se tornou pequeno para acolher as estudantes. Foi necessária a busca por um espaço maior. Sendo assim, fez-se a compra de outro terreno, onde hoje está construído o atual prédio, situado à Rua dos Andradas, 1658. O Colégio Franciscano Sant'Anna atende os níveis de ensino desde o Berçário 1 e 2 anos, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2020, ano da implantação do Programa *Systemic Bilingual*, o Colégio completou 115 anos de história educacional na comunidade santa-mariense. No ano de 2020 a escola contava com

corpo funcional de 86 docentes com qualificação, sendo 41 graduados, 28 especialistas, 14 mestres e 3 doutores.<sup>21</sup> Em 2021 eram 82 os profissionais que atuavam na escola, sendo 31 graduandos, 29 especialistas, 19 mestres e 3 doutores. Já no ano de 2022 o número de professores é de 77 ao total, sendo 33 graduados, 25 especialistas, 16 mestres e 3 doutores.

No ano de 2020, quando iniciou o programa bilíngue, o colégio estava com 1.217 alunos, sendo 581 envolvidos no projeto de educação bilíngue. Em 2021 eram 1.108 estudantes matriculados e 526 participaram do programa. As matrículas foram de 1.079 estudantes e 569 são do ensino bilíngue.

Diante desse universo de estudantes e com a educação bilíngue inserida na escola, apresentam-se muitas possibilidades de ressignificação da gestão dos processos pedagógicos da instituição. Uma delas é o ato do estudo sistemático, do assessoramento individual e mensal, da constante qualificação dos professores de diferentes níveis de ensino por meio da formação continuada.

Diante das condições de materialidade do projeto de formação continuada do Colégio aos professores, visualiza-se, nesse espaço, oportunidades de realização desta pesquisa. O Colégio oferece aos professores em serviço, conforme calendário, formação continuada com seminários de estudos mensais com duração de três horas cada. A qualificação dos profissionais que atuam no Colégio parte das orientações da mantenedora SCALIFRA-ZN e da demanda local, e, com isso, elabora-se o plano de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna.

Em 2017, pensando na importância da aprendizagem da Língua Inglesa, com o objetivo de efetivação de uma educação bilíngue, centrou-se na qualificação do ensino, ou seja, na formação dos profissionais que iriam atuar, especificamente, com o ensino do idioma na perspectiva bilíngue. Nesta direção, a equipe administrativo-pedagógica do Colégio Franciscano Sant'Anna iniciou pesquisas sobre educação bilíngue com o objetivo de identificar e analisar programas de introdução da educação bilíngue e de conhecer programas bilíngues no Brasil. Nessa trajetória, a direção teve contato com consultores de diferentes empresas, conhecendo os programas à disposição no mercado educacional brasileiro. Dentre tantos consultados, em setembro de 2018 houve a visita da consultora do *Systemic Bilingual* ao Colégio Franciscano Sant'Anna, em específico à direção, e, na oportunidade, houve a apresentação da proposta do programa. Em 2019 o Colégio Franciscano Sant'Anna firmou parceria com a instituição *Systemic Bilingual*, que oferece um programa de educação bilíngue desenvolvido para o contexto brasileiro com sede em Maceió, Alagoas. De acordo com a

---

<sup>21</sup> Os dados foram fornecidos pelo setor de recursos humanos do Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS, em 21 de outubro de 2022.

proposta pedagógica do *Systemic Bilingual*, o programa busca desenvolver uma metodologia exclusiva dotando o aluno não apenas de fluência na língua, mas também de uma formação integral e multidimensional.

#### **4.4 Etapas da pesquisa, coleta de dados, instrumentos e procedimentos**

A pesquisa descreve o contexto investigativo de seus participantes. Desse modo, pretende-se manter uma interlocução com os documentos analisados e as observações de aulas bilíngues e não bilíngues feitas ao longo do ano de 2021. Sendo assim, é importante salientar que este estudo está contemplado em duas fases metodológicas para responder os objetivos propostos. As fases contemplam a análise dos documentos das instituições envolvidas, ou seja, concernentes ao Colégio Franciscano Sant’Anna e ao Programa *Systemic Bilingual*.

A primeira fase diz respeito aos documentos e relatórios elaborados pelo Colégio a partir das tratativas de execução, conforme descritos na sequência: a) documentos produzidos pelo Colégio Franciscano Sant’Anna que correspondem aos registros das observações elaboradas pela coordenadora pedagógica da escola, sendo essa a pesquisadora em questão. b) Os relatórios de acompanhamento da efetivação do Programa *Systemic Bilingual*. Estes foram sendo escritos por orientação da direção da escola como forma de acompanhamento de todo o processo de instalação do programa desde o final do ano de 2019 e no decorrer do ano de 2020.

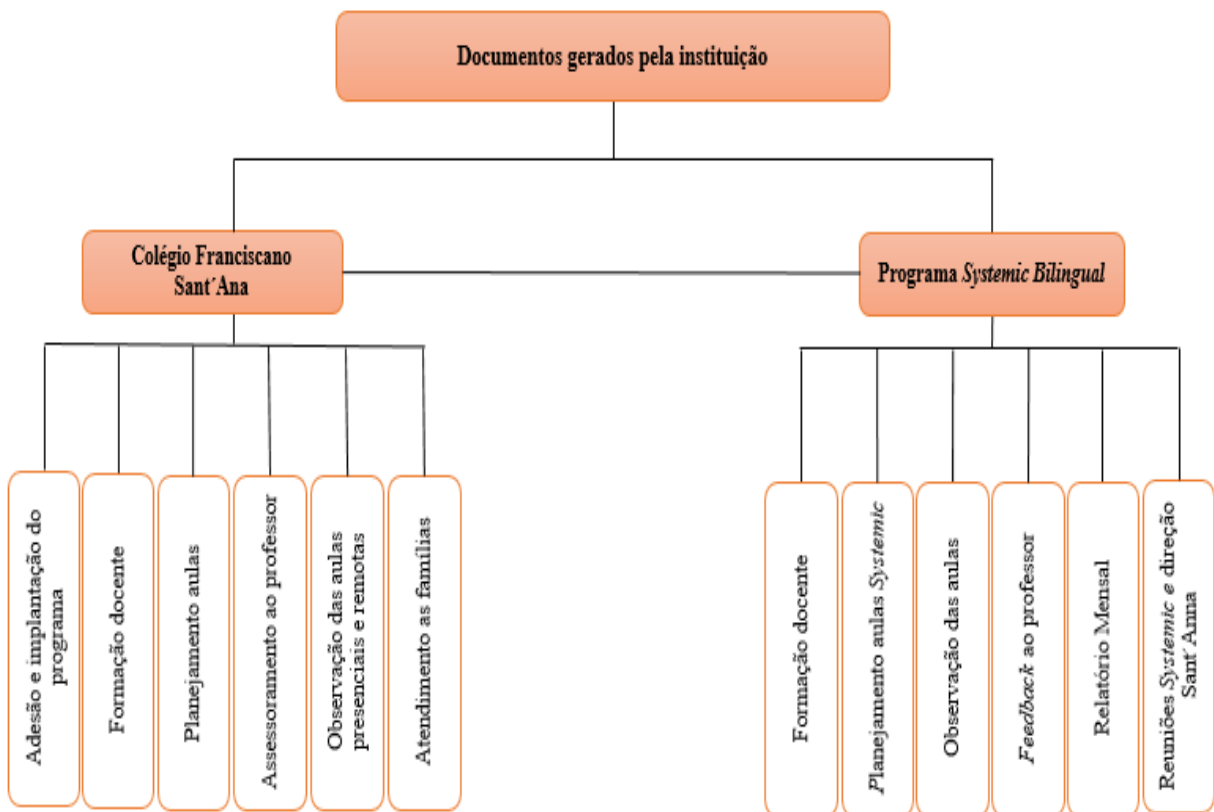
Os documentos da escola, referentes à implantação do programa *Systemic Bilingual*, foram organizados, por ordem cronológica, a partir dos acontecimentos, ou seja: 1. Adesão e implementação do programa; 2. Formação docente (atas das reuniões da formação e capacitação docente); 3. Planejamento das aulas; 4. Assessoramento aos professores (individual e coletivo); 5. Observação das aulas presenciais e remotas; 6. Atendimento às famílias.

Na fase seguinte tem-se o registro dos documentos pertencentes ao *Systemic Bilingual*: a) Documentos do programa *Systemic Bilingual*: 1. Formação docente (reuniões e cursos com os professores); 2. Planejamento das aulas do programa *Systemic Bilingual* 3. Observação das aulas; 4. *Feedback* aos professores; 5. Relatório mensal do Colégio; e 6. Reuniões *Systemic* e direção Sant’Anna.

Com base nos documentos institucionais do referido Colégio e do programa *Systemic Bilingual*, instalado em 2020, há a possibilidade de fazer uma análise documental. Silva e Menezes (2001, p. 21) mencionam que a pesquisa documental é aquela “quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico”. Diante disso, observa-se, na Figura

2, a organização da elaboração dos documentos: Colégio Franciscano Sant'Anna: a) Adesão e implantação do programa; b) Formação docente; c) Planejamento das aulas; d) Assessoramento ao professor; e) Observação das aulas presenciais e remotas; f) Atendimento às famílias. *Systemic Bilingual*: a) Formação docente; b) Planejamento aulas *Systemic*; c) Observação das aulas; d) *Feedback* ao professor; e) Relatório mensal; f) Reuniões *Systemic* e direção Sant'Anna<sup>22</sup>.

Figura 2 – Documentos gerados pela instituição



Fonte: Autoria própria (2020).

Cabe ressaltar que a efetivação do Programa *Systemic Bilingual* ocorreu durante o ano de 2020. Para tanto, reuniões com os gestores, professores, colaboradores dos diferentes setores da escola e famílias, foram realizadas para que toda a comunidade de envolvidos estivesse ciente da adesão da escola pelo ensino bilíngue inglês. Todas essas atividades foram registradas em atas, fotos e outros documentos da escola, registros legais mantidos pela instituição. Sendo assim, os textos que formaram o *corpus* abrangeram documentos da instituição Colégio

<sup>22</sup> Os documentos do Colégio Franciscano Sant'Anna e os do *Systemic Bilingual* estão classificados em: a, b, c, d, e, f. Desse modo, respectivamente, assim serão mencionados na análise dos dados desta tese.

Franciscano Sant'Anna, Programa *Systemic Bilingual* e as observações das aulas. Ambos se complementaram e contribuíram na análise e discussão.

O contínuo da coleta de dados compreendeu a realização da observação, por esta pesquisadora, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental no decorrer do primeiro trimestre do ano de 2021. Essa é uma turma optativa, bilíngue, do 5º ano, formada no turno inverso, pois as aulas regulares são no turno da manhã.

Essa turma frequentou o ano letivo de 2020 em uma turma optativa (por solicitação dos pais) de 4º ano bilíngue, cujas aulas ocorriam três vezes na semana: segunda, quarta e sexta-feira, no tempo de 1h30min e com material próprio do *Systemic Bilingual*. A mesma modalidade ocorreu em 2021 para o 5º ano do Ensino Fundamental, que abarca esses alunos do 4º ano supracitado e outros que não faziam parte daquela turma à época.

Durante o percurso das observações na turma do bilíngue em funcionamento, com alunos que já participaram no 4º ano e alunos que não participaram, sentiu-se a necessidade de observar uma turma do 5º ano que não fazia parte do Programa *Systemic Bilingual* tampouco o teve no 4º ano. As observações das aulas, nesta turma do 5º ano do Ensino Fundamental, foram realizadas no 1º trimestre de 2021, uma vez na semana, compreendendo os meses de março, abril e maio daquele ano.

Justifica-se a escolha deste nível de ensino, pois compreende o primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual o inglês é oferecido como componente curricular de modo a contemplar a matriz curricular de todas as escolas, sejam elas municipais, estaduais ou privadas. Esta turma optativa, entretanto, seguiu com o *Systemic Bilingual*, turno inverso, três vezes na semana.

A questão da pesquisa foi: Como se configura o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes? Assim, segue o modelo de ficha de observação com o roteiro dos aspectos que foram observados durante o tempo proposto para esta atividade no primeiro trimestre de 2021, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Modelo de ficha de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
✓	Planejamento da aula
✓	Abordagem do conteúdo
✓	Gestão de tempo, aula e conteúdo
✓	Motivação na participação das aulas
✓	Interação professor/aluno e aluno/aluno
✓	Estratégias de ensino e de aprendizagem usadas
✓	Uso de artefatos tecnológicos e/ou outros materiais didáticos
✓	Motivação para o inglês
✓	Participação em aula
✓	Reação às atividades propostas
✓	Aprendizagem colaborativa
✓	Conhecimento/nível do inglês (pré-requisitos)
✓	Uso da Língua Inglesa
✓	Aspectos relevantes a serem considerados durante o período da observação
✓	Questões a serem mantidas no planejamento e nas aulas
✓	Pontos a serem mudados no planejamento e nas aulas
✓	Considerações para a prática diária do professor e do aluno

Fonte: Autoria própria (2020).

Nessa direção, o roteiro das observações foi guiado pelo diário de bordo, segundo Zabalza (2004). Ao referir-se à produção de dados, Zabalza (2004) afirma que, “do ponto de vista metodológico, os ‘diários’ fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em ‘documentos pessoais’ ou ‘narrações autobiográficas’” (p. 14, grifos do autor). Nesta perspectiva, o autor classifica os diários como instrumentos de natureza qualitativa, salientando que este foi adquirindo uma grande importância na pesquisa educativa nos últimos anos. Nessa dinâmica da escrita dos registros, Zabalza (2004) menciona serem duas as variáveis básicas de diários: a) a riqueza informativa que o diário apresenta – nessa relação faz-se importante destacar que o diário se torna um documento importante ao contrastar o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal no desenvolvimento pessoal; b) a sistematicidade das observações recolhidas – nesta dinâmica o diário permite fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos, tornando-se possível analisar a evolução dos fatos. Com os diários é possível desvelar caminhos de acesso a prováveis avaliações e ao reajuste de processos didáticos. A imersão da pesquisadora no ambiente pesquisado e nas observações realizadas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, proporciona produzir uma escrita densa e rica em detalhes, na tentativa de construir um registro em que os observados tenham configuração na narração.

Com os diários de bordo das observações foi possível fundamentar as escolhas e posturas descritas relativas aos aportes teóricos e à postura epistemológica adotada pela pesquisadora, com base nesses elementos e nos entrelaçamentos, que, amarrados, resultaram na configuração do *corpus* da pesquisa.

Do ponto de vista da análise, este estudo, de natureza qualitativa, alinha-se à Análise Textual Discursiva – ATD – proposta por Moraes e Galiazzi (2011), correspondendo a uma metodologia de análise e a um *corpus* de natureza qualitativa com o intuito de gerar novas percepções sobre os acontecimentos e os discursos. “Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11). Estabelece-se, assim, em um movimento auto-organizado, no qual o pesquisador trabalha com unidades e partes do discurso, fazendo com que a relação entre si, aos poucos, forme o todo.

A análise textual discursiva parte de suposições em relação à leitura dos textos. “Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui-lhes significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16). Neste cenário, faz-se imprescindível uma atitude transparente com relação aos elementos constituintes do *corpus*, objetivando que os caminhos possam ser trilhados.

Este é um trabalho árduo, complexo, o qual demanda envolvimento e cuidado. “Uma análise rigorosa supõe sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do ‘corpus’, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22).

Nesta abordagem de análise, Moraes e Galiazzi (2011, p. 21) destacam a importância do envolvimento e da impregnação, e acrescentam que “Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos”. Nesse sentido, com a pretensão de analisar como se configura o desenvolvimento do *Systemic Bilingual*, no currículo, e se intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes, a análise se deu a partir do *corpus* de pesquisa. Moraes e Galiazzi (2011, p. 159) destacam que a Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de seu viés hermenêutico, “[...] se aproxima de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos das pesquisas”, e representam “[...] movimentos discursivos que constroem e reconstroem as realidades investigadas”

Nesse cenário, à medida que as informações colhidas foram aparecendo mediante uma leitura mais cuidadosa, constituiu-se o *corpus* de análise, do qual emergiu uma multiplicidade de significados, seja nos documentos da escola e do programa *Systemic Bilingual*, anos de 2019-2020, seja pelas observações das aulas do Programa *Systemic Bilingual* e do currículo da escola.

No capítulo a seguir apresenta-se uma proposta bilíngue na escola, com a descrição da introdução do programa *Systemic Bilingual* no Colégio Franciscano Sant'Anna – Santa Maria-RS. Também será descrito sobre o funcionamento das aulas em inglês todos os dias no currículo e no programa *Systemic Bilingual*, o primeiro programa de educação bilíngue no Brasil, com o material didático, subsídio próprio do programa *Systemic Bilingual* e a proposta pedagógica desse, com vistas à integração do aprendizado da Língua Inglesa.



## 5 UMA PROPOSTA BILÍNGUE NA ESCOLA

Neste capítulo, iniciamos o primeiro nível de descrição e de análise do processo de introdução do programa de educação bilíngue no Colégio Franciscano Sant’Anna, instituição de Educação Básica<sup>23</sup>. O programa de educação bilíngue foi inserido no currículo da escola desde a Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Sendo assim, na sequência, apresentamos como ocorreu a instalação do programa *Systemic Bilingual* no Colégio Franciscano Sant’Anna – Santa Maria-RS –, e como se dão as aulas em inglês todos os dias no currículo da escola e no programa *Systemic Bilingual*. Também fazemos uma explanação sobre o *Systemic Bilingual*: o primeiro programa de educação bilíngue no Brasil, bem como uma exposição sobre o material didático: subsídio próprio do programa *Systemic Bilingual*. Discorremos, ainda, sobre a proposta pedagógica do *Systemic Bilingual* com vistas à integração do aprendizado da Língua Inglesa, e expressamos um design entrelaçado: do carretel os fios transpassam, costuram e amarram os contornos do ensino e da aprendizagem de uma proposta bilíngue na escola.

### 5.1 Descrição da Implantação do Programa *Systemic Bilingual* no Colégio Franciscano Sant’Anna – Santa Maria-RS

Na ocasião da visita da consultora do *Systemic Bilingual* ao Colégio Franciscano Sant’Anna, em setembro de 2018, foi apresentada a proposta pedagógica bilíngue, contemplando aulas diárias no currículo da escola ou em horários diferenciados para alunos a partir de 2 anos. A proposta do *Systemic* apresentava indicadores tais como: uma metodologia interdisciplinar e por projetos, material didático específico, dinâmica de aulas diferenciadas e a necessidade de professores fluentes no idioma da Língua Inglesa. Uma educação bilíngue e não apenas um ensino bilíngue. Uma educação com características próprias, aulas em inglês e não aulas de inglês. Tais indicadores concordavam com o objetivo do Colégio acerca da aprendizagem da Língua Inglesa para seus alunos: aprender a língua no contexto da prática diária no espaço educativo, integrada ao currículo dos níveis de ensino.

Após essa visita do *Systemic Bilingual*, a diretora e a supervisora escolar do Colégio Franciscano Sant’Anna aprofundaram o estudo comparando os programas bilíngues do país, e constataram o diferencial do *Systemic*, o qual ia ao encontro do que o Colégio estava buscando

---

<sup>23</sup> A Educação Básica brasileira é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio.

no momento. A convite das diretoras do *Systemic Bilingual*, Vanessa e Fátima Tenório, de 23 a 25 de abril de 2019 a diretora e a supervisora do Colégio Sant'Anna foram à Maceió na sede do *Systemic Bilingual* e participaram de um evento com outros gestores de escolas brasileiras. O objetivo desse encontro era oportunizar aos gestores a imersão na proposta pedagógica do *Systemic* na sua escola, com matriz em Maceió-AL. Na oportunidade, a equipe diretiva do Colégio Sant'Anna conheceu, *in loco*, a proposta pedagógica, a escola matriz, os alunos, os professores e demais colaboradores no que diz respeito ao funcionamento do Programa e o resultado de seu estabelecimento naquela escola.

Na sequência do processo de conhecimento do Programa, em 23 de maio de 2019 o Colégio Franciscano Sant'Anna recebeu a visita do gerente de Desenvolvimento e Relacionamento do *Systemic Bilingual* para estreitar os laços de parceria para 2020 e programar os passos para a introdução do programa de educação bilíngue. Após conhecer o funcionamento do programa em Maceió-AL, constatar seus resultados e entender a proposta de parceria para a efetivação do referido programa, a direção do Colégio Franciscano Sant'Anna aderiu ao programa e dá início à estruturação da parceria com o *Systemic Bilingual* para instituir o programa no ano de 2020. Os alunos envolvidos seriam os de Berçário, 2 anos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Para dar prosseguimento nos trâmites, inicia-se, no segundo semestre de 2019, o processo de sensibilização da comunidade educativa para adesão de toda a escola ao programa *Systemic Bilingual*. A divulgação envolveu a comunidade com o sistema de marketing do *Systemic* e do colégio, alunos, pais, professores e funcionários. Ocorreram reuniões nos dias 9, 10 e 11 de setembro de 2019 com as famílias e demais grupos da comunidade escolar, quando foram socializadas informações necessárias em relação ao programa e seu funcionamento, coordenadas pelo gerente de Desenvolvimento e Relacionamento do programa.

Na sequência, o *Systemic* iniciou o processo de captação e seleção dos professores de Língua Inglesa para ministrar as aulas, com anúncio de cadastro de professores interessados, em âmbito de Brasil, nos meses de outubro e novembro de 2019. Nessa primeira fase de seleção, a coordenadora pedagógica do *Systemic Bilingual* selecionou currículos e agendou a segunda etapa do processo com entrevistas via *Skype*. Nessa etapa, alguns candidatos foram selecionados e convidados para participar da capacitação de 40 horas com as consultoras do *Systemic* no formato presencial nas dependências do Colégio Franciscano Sant'Anna. Do total de selecionados, compareceram cinco professores. A etapa da capacitação dos cinco candidatos ocorreu de 11 a 13 de dezembro de 2019, incluídos mais três professores de Língua Inglesa já atuantes no Colégio Franciscano Sant'Anna, totalizando oito professores. Após essa etapa, as

consultoras do *Systemic* repassaram o relatório de aproveitamento dos candidatos e o perfil para o programa bilíngue à direção do colégio, definindo, em parceria, sobre a contratação de três professores novos e a permanência de um professor que já era da instituição para dar início ao programa bilíngue, totalizando quatro professores.

Diante do número de alunos matriculados, de berçário (2 anos) ao 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e da escolha da escola em oferecer o ensino bilíngue até esses níveis de ensino, surgiu a solicitação de um grupo de pais de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental para ser oferecido o ensino bilíngue, em horário extra, como atividade optativa. Devido a isso, foi necessário contratar mais professores de inglês. Para tanto, o *Systemic* lançou, em dezembro de 2019 e em janeiro de 2020, o seguinte anúncio na rede social da escola:

Vagas para professores: estamos recrutando professores da região de Santa Maria-RS que atendam os seguintes requisitos: Formação em Letras – inglês fluente – Disponibilidade para lecionar, todos os dias, em turmas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, Anos Iniciais, manhã e tarde. Envie seu currículo para [denisepastore@systemic.com.br](mailto:denisepastore@systemic.com.br) (COLÉGIO FRANCISCANO SANT'ANNA, 2020).

No *Facebook* do Colégio Franciscano Sant'Anna, a equipe de comunicação e marketing também replicou o mesmo anúncio, repercutindo positivamente. A assessoria do *Systemic* recebeu mais de 40 currículos de interessados. Dessa forma, a coordenadora pedagógica do *Systemic* entrevistou 12 professores e selecionou 6 que preenchiam os critérios supra descritos e concordavam com a proposta do programa. Os demais 28 professores não foram selecionados, pois não preenchiam os requisitos do Programa e da Escola, a saber: formação em Letras, inglês fluente, experiência em sala de aula, disponibilidade para lecionar todos os dias em turmas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental – Anos Iniciais, manhã e tarde. Desta forma, a direção da escola e a coordenadora pedagógica selecionaram os professores que correspondiam aos critérios estabelecidos pelas duas instituições.

Após a seleção, houve a capacitação presencial em Língua Inglesa, que ocorreu de 4 a 6 de fevereiro de 2020 e envolveu quanto candidatos, posto que dois desistiram antes de concretizar o treinamento. Desse grupo, três foram contratados pela escola, preenchendo as vagas que ainda estavam disponíveis para os níveis de ensino da Educação Infantil. O ano letivo de 2020 iniciou com sete professores do ensino bilíngue ministrando aulas diárias em cada uma das turmas, desde o Berçário 2 anos, Educação Infantil (Maternal 3 anos, Pré 4 e 5 anos), 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, num total de 32 turmas, turnos manhã e tarde.

## 5.2 Aulas em inglês todos os dias no currículo no Programa *Systemic Bilingual*

Com a efetivação do programa bilíngue na escola no ano de 2020, as aulas ocorreram diariamente com duração de 50 minutos, ministradas em Língua Inglesa. Os professores, com formação específica Letras/Inglês, tinham a função de trabalhar os objetos do conhecimento, conteúdo específico do programa *Systemic Bilingual*, durante o ano letivo. Com carga horária semanal de cada professor de 20 horas em sala de aula e 2 horas para planejamento, realizado na escola sob orientação da coordenadora do Colégio e do *Systemic*, os professores exerciam essa atividade na escola. O acompanhamento durante o planejamento segue o objetivo de favorecer a compreensão do método do programa, bem como pensar e utilizar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem da Língua Inglesa durante a execução do Programa e na sua sequência.

O planejamento das aulas era compartilhado pela plataforma *Google drive* com a coordenadora pedagógica. Após a coordenadora pedagógica do *Systemic* dar seu parecer favorável ao planejamento do professor, a aula acontecia nos horários organizados pela escola de acordo com os níveis de ensino. Semanalmente, a coordenadora pedagógica do *Systemic Bilingual* visitava a escola e observava a aula do professor bilíngue. Depois da observação, em momento específico, ocorria o *feedback* ao professor.

No decorrer do ano, percebeu-se a necessidade de oferecer formação continuada aos professores nos meses de março e abril de 2020 de forma *on-line* com a assessora do Programa *Systemic*, sob a coordenação pedagógica da educação bilíngue do *Systemic* e do Colégio Franciscano Sant'Anna, perfazendo um total de 6 horas para aprofundamento e apropriação da metodologia do Programa. A temática trabalhada foi sobre gerenciamento de sala de aula, tratando das teorias, regras e organização com os alunos, comunicação constante com a coordenação e pais, práticas como o uso de *Attention Grabbers* e *Call Backs*, análise de uma situação de sala de aula (vídeo) e estudo de *cases*, posto que cada professor(a) apresentou possíveis razões, soluções e análise de como transferir o assunto do *case* ao meio digital devido à situação de saúde pública com a pandemia do Coronavírus – Covid-19<sup>24</sup> –, que repercutiu na população em âmbito mundial. A formação ocorreu via plataforma *Zoom* durante o período em que o país, o Estado e o município proibiam as aulas presenciais em razão da pandemia do

---

<sup>24</sup>O planejamento inicial, tanto da escola quanto do Programa *Systemic Bilingual*, era para que as aulas fossem presenciais, mas, com a Covid-19, doença que atingiu a população mundial desde o ano de 2019, ambos passaram por uma readaptação, com formação especial aos professores e demais envolvidos no processo educativo para aulas na modalidade remota.

Coronavírus – Covid-19 – e sob o Decreto nº 1 do Conselho Estadual de Educação – CEED – do Rio Grande do Sul a partir da 2ª quinzena do mês de março a 30 de abril de 2020. Durante este período as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas do país. Após isso, devido à proliferação do vírus, as aulas remotas continuaram até o final do ano letivo de 2020.

Em 2022, no mês de fevereiro, as aulas começaram de modo presencial. Com o aumento de casos da Covid-19 novamente, a escola e as demais instituições de educação tiveram de interromper as aulas presenciais no Rio Grande do Sul (RS), em respeito aos decretos municipais e estaduais que proibiam aulas na modalidade presencial. Os meses de março e abril foram de aulas na modalidade remota. A partir do mês de maio, porém, foi possível a reabertura das escolas no RS com a autorização dos decretos do município e do Estado.

### **5.3 *Systemic Bilingual*: o primeiro programa de educação bilíngue no Brasil**

No mercado brasileiro existem muitos programas bilíngues em parcerias com as instituições de ensino nas mais diversas modalidades. O maior número deles encontra-se nos Estados do Sudeste e Norte do país (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021). Em tempos contemporâneos, em que a globalização integra diferentes setores da sociedade e a procura por estes programas tem aumentado cada vez mais, e em maior proporção, tem-se o desafio de aprimorar o ensino de inglês na educação de crianças, jovens e adultos das instituições de Educação Básica.

O *Systemic Bilingual* é o primeiro programa de educação bilíngue no Brasil e atua no mercado brasileiro desde 2002. O programa foi criado no Brasil em 1985 por duas irmãs que fundaram uma escola de idiomas, e, desde então, trabalham com professores de Língua Inglesa (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021). Diante deste fato, nos documentos e no *Site* do Programa está registrado que este foi “desenvolvido a partir da premissa de integração total de língua e conteúdo, torna a aprendizagem do segundo idioma mais eficaz, já que, sendo o domínio do conteúdo o foco inicial, a língua é internalizada de maneira subconsciente e o aluno a constrói naturalmente” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.). Desse modo, o Programa foi, inicialmente, projetado para estudantes pequenos a partir dos dois a cinco anos de idade, compreendendo Berçário (*Nursery*), Educação Infantil (PS1, PS2, PS3) e, em seguida, o Ensino Fundamental, que contempla os Anos Iniciais (do 1º ao 5º) e Anos Finais (do 6º ao 9º).

As criadoras e gestoras do Programa realizaram visitas técnicas para observação de aulas no Reino Unido, Estados Unidos e em programas bilíngues da Espanha. A partir disso, criaram o Programa *Systemic Bilingual* e o instituíram em sua própria escola de idiomas em 2002. Na

continuidade da pesquisa pensaram e articularam o *Systemic Bilingual* para ser ofertado em escolas brasileiras que almejavam oferecer uma educação bilíngue aos estudantes (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021).

De acordo com os documentos do Programa, “as aulas são inteiramente ministradas em inglês, Ciências, Geografia, História, Matemática, Culinária, Educação Física, Literatura, e conteúdos interdisciplinares. Nossos alunos se engajam para debater sobre temas, estimulando uma comunicação natural, espontânea e eficaz” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.). O *Systemic Bilingual* caracteriza-se como um programa de educação bilíngue em que língua e conteúdo se integram para acontecer a construção do conhecimento, entrelaçando a capacidade cognitiva e a precisão linguística dos estudantes num processo que visa à autonomia e à autoconfiança. Compreende-se, com isso, que a dinâmica de introdução desse sistema é consequência de um longo processo que passou pela experimentação, comprovação e resultado, que pode dar certo na prática das escolas brasileiras de Educação Básica com crianças e adolescentes.

#### **5.4 Material didático: subsídio próprio do programa *Systemic Bilingual***

O material didático para o professor e para o aluno é exclusivo do Programa. Para o registro das aulas o estudante recebe um fichário (*binder*) e um bloco de folhas com atividades (*worksheets*) para que “os alunos vivenciem a experiência integrada de língua e conteúdo em atividades dinâmicas do espaço educativo” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.). O material é parte integrante do contrato da escola com o Systemic, e, ao término de cada semestre letivo, permanece com o aluno. O material do professor fica na escola.

O processo pedagógico desenvolvido nas aulas prevê que, ao término de cada aula, sob a orientação do professor, os alunos registrem suas vivências e conhecimentos em *worksheets* (folhas) organizadas nos fichários de cada aluno. Os materiais de registro permitem que os alunos montem seus próprios livros, página por página, a cada atividade, reforçando a sensação de autoria e da utilização dos seus próprios materiais. Dessa forma, a aprendizagem é construída e colecionada ao longo do ano.

Os estudantes pequenos, de 2 aos 6 anos, além de receberem o *binder* (fichário) e as folhas (*worksheets*), também recebem um caderno grande, em formato folha A3, denominado *sketchpad*. Este caderno é de criação do próprio Programa, no qual as crianças fazem os registros extras do que aprenderam nas aulas.

Outra ferramenta inserida no Programa é a leitura. Na Educação Infantil a escola recebe livros de literatura infantil chamados de *Big Books* de acordo com cada nível de ensino. Os estudantes exploram a temática dos livros por meio de diversas atividades. “São oferecidos projetos de leitura com paradidáticos exclusivos que contribuem para a formação integral dos alunos, além de incentivar a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia, a colaboração, dentre outras competências” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.). Com isso, tem-se subsídio próprio do Programa, oferecendo às instituições parceiras na dinâmica do cotidiano escolar.

A disponibilidade do material ao aluno possibilita a visualização, a análise e a aquisição da língua, bem como o detalhamento do processo de aprendizagem. Durante a prática diária das aulas, com a utilização do material, torna-se possível comprovar ou não a eficácia do mesmo ao longo do processo.

### **5.5 Proposta pedagógica do *Systemic Bilingual* com vistas à integração do aprendizado da Língua Inglesa**

A proposta pedagógica do *Systemic Bilingual* integra os componentes curriculares visando à interdisciplinaridade. O método é baseado nas abordagens *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *Content Based Teaching of English as a Foreign Language* (CBTEFL). Utiliza a Língua Inglesa como meio de comunicação e de instrução desde os primeiros contatos do aluno com o idioma. A maneira como o conteúdo das matérias escolares é integrada à Língua Inglesa permite que o aluno construa naturalmente a sua própria linguagem até atingir a fluência, com a intenção de tornar o método realmente eficaz.

Nesse sentido, o Programa descreve que a aprendizagem acontece com atividades variadas, considerando as inteligências múltiplas e o desenvolvimento do pensamento crítico, na busca de uma estruturação de mundo abrangente por meio da diversidade de tópicos interdisciplinares. Sendo assim, acontece a “exposição completa e natural ao idioma, atenção e precisão gramatical da produção dos alunos, adequada as suas idades, uso espontâneo da língua como consequência do acúmulo de conhecimento” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.).

Diante da proposta metodológica do programa, busca-se, ainda, entrelaçar ao currículo a formação do desenvolvimento humano “na construção progressiva da autoconfiança e autonomia, bem como a valorização da própria cultura e a abertura à diversidade cultural do mundo globalizado” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.).

Para os estudantes pequenos do Berçário e da Educação Infantil, o Programa busca apoiar-se nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber:

o eu, o outro e nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Diante desses campos, é possível a criança vivenciar uma possível experiência de imersão no idioma a partir do estudo de objetos do conhecimento que podem ser inerentes ao aprendizado da sua língua materna.

Sendo assim, apresenta-se, na Figura 3, uma síntese dos serviços que o Programa *Systemic Bilingual* oferece à escola parceira (descrita na parte superior) e as considerações primeiras da pesquisadora sobre essa oferta e suas possibilidades (descrita na parte inferior).

Figura 3 – O que o Programa *Systemic Bilingual* oferece à escola, e o que a pesquisadora infere dessa oferta e as possibilidades para a escola em estudo



Fonte: Autoria própria (2021).

Na Figura 3, nos balões brancos, são retratados alguns dos serviços que o Programa *Systemic Bilingual* oferece às instituições parceiras de Educação Básica no Brasil. Já nos balões coloridos, esta pesquisadora fez inferências e análise dessa oferta e das possibilidades para a escola em estudo e para a construção de uma educação bilíngue. Cada elemento apresentado



traz implicações no currículo escolar, nos planejamentos, na prática docente e na aprendizagem dos estudantes. A efetivação, o acompanhamento e a continuidade dessa proposta se dão com a concretização de cada um desses elementos a partir das suas singularidades. Elas são divulgadas nos meios de comunicação, documentos pedagógicos próprios, plataformas de acesso, nas visitas às escolas, nas redes sociais das instituições que se conectam ao Programa, bem como na sua materialização diária da língua.

A interdisciplinaridade com ênfase no programa proporciona aos alunos o contato com os componentes curriculares, com o alicerce da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a concretização de seus experimentos. O propósito é ensinar em inglês os objetos de aprendizagem constituintes nos componentes curriculares de Artes, História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física e outros usando o inglês. Os campos de experiência, relativos à Educação Infantil, abordados na Base – o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações –, favorecem a imersão no idioma a partir dos objetos de aprendizagem inerentes ao aprendizado da sua língua materna. “Olhar o ato interdisciplinar é desejar que a fala, a escrita, a postura do adulto na abundância do mundo, não descarte o bem-querer comum em ambos os lados, daquele que está chegando (a criança) com aquele que já está (o professor)” (SOUZA, 2013, p. 24). Desse modo, o que faz com que os componentes estejam entrelaçados é a ação do professor ao envolver o estudante na dinâmica da aula interdisciplinar.

Para que o professor mais bem desenvolva o seu fazer docente, o Programa dispõe de profissionais que assessoram na seleção de professores mesmo antes da adesão ao Programa pela instituição parceira. Esse é um processo que possibilita que os profissionais de Língua Inglesa façam o preenchimento da ficha de cadastro no banco de dados da escola para uma possível entrevista de seleção.

A educação bilíngue visa a resultados a longo prazo na vida do estudante por meio de um trabalho pedagógico organizado e acompanhado, tendo o professor o apoio necessário para que essa educação ocorra. Isso implica que, “[...] para que uma formação multicultural ocorra, ela deve ser necessariamente planejada de maneira sistemática, de modo a estar contemplada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida intencionalmente nos eixos estabelecidos para cada ano, portanto, no planejamento dos professores” (MEGALE, 2019, p. 81). Os processos de ensino e de aprendizagem automaticamente vão ocorrendo nesse movimento de interligação da matriz curricular da escola com os planos de aula e a concretização do processo do ensino bilíngue.

Desse modo, tanto a formação teórica quanto a prática é proporcionada pelo Programa aos professores para que mais bem atuem em uma escola bilíngue, e vai acontecendo ao longo do ano letivo com capacitações presenciais, *on-line* e híbridas, num processo de apropriação da metodologia, preparo detalhado das aulas em Língua Inglesa, bem como da compreensão da função do professor enquanto mediador do conhecimento naquele universo do Programa e na escola em que atua.

Ao optar pela educação bilíngue como meio de transformação da escola e das crianças e dos jovens que nela estudam, é importante conhecer as razões por trás dos modelos em voga nos diferentes países de modo a identificar o mais adequado ao contexto específico brasileiro, à cultura da escola e à comunidade que ela atende. (SOUZA, 2019, p. 54).

O contexto global e local, portanto, se interligam nesse processo de construção da educação bilíngue no Brasil. Com os diversos programas bilíngues existentes no mercado brasileiro, “é importante conhecer contextos e saberes produzidos em outras situações para enriquecer as reflexões. [...] o papel fundamental desse movimento é ressignificar e, de certa maneira, legitimar (ou não) conhecimentos produzidos em outras circunstâncias de pesquisa e atuação” (MEGALE, 2019, p. 10). Essas implicações recaem no fazer do professor e no cotidiano da escola enquanto instituição de ensino com um programa bilíngue no currículo.

O *Systemic Bilingual* tem material didático próprio, o qual, associado ao da escola, favorece o aprendizado com a metodologia do programa, impulsionando o estudante ao uso, tendo-o como apoio de estudo, de memorização quando necessário, de descobertas, de leituras, de imersão na língua, dentre várias outras formas de aprender, não ficando “preso” somente a um ou outro recurso. O professor pode ampliar a complexidade dos objetos de conhecimentos, ou seja, os conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades, organizados em diferentes unidades temáticas que possibilitam o trabalho multidisciplinar. Cada conteúdo é aplicado por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, utilizando-se deste subsídio pedagógico.

As capacitações presenciais ocorreram a partir da adesão do *Programa Systemic Bilingual* pela instituição escolar. O programa disponibiliza assessoria contínua de acompanhamento ao desenvolvimento da proposta do ensino bilíngue, e, com isso, promove-se um serviço de *Coaching* pedagógico com assessoria no planejamento, observação das aulas uma vez na semana e *feedback* das aulas ao professor e à coordenação da escola com considerações, ajustes e complementações para aperfeiçoar as aulas com o apoio técnico da assessoria do *Systemic*.

Nessa relação de assessoramento contínuo, e para que o programa tenha êxito na escola, são usadas Plataformas digitais tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Tais plataformas favorecem o acesso ao Programa bilíngue e o desenvolvimento do estudante no processo de aprendizagem bem como do professor no processo de ensino.

Em vista da integração dos objetos do conhecimento numa única matriz, a escola pode contar com a assessoria dos profissionais do *Systemic Bilingual* para a incorporação dos conteúdos do Programa na matriz curricular da instituição. Este trabalho visa o alinhamento do que vai ser ofertado ao estudante nas duas instituições, proporcionando uma formação integral ao estudante da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nesse movimento do ensino bilíngue inglês diário no contexto educativo.

As escolas que adotam o programa *Systemic Bilingual* têm a oportunidade de tornarem-se um centro autorizado para aplicação dos exames *Cambridge English*. Nessa parceria, a escola pode contar com o apoio pedagógico e a orientação necessária para que a preparação e os exames possam ser aplicados em suas próprias dependências, além da possibilidade de a escola ser um centro de preparação do inglês de Cambridge<sup>25</sup>.

O paralelo da Figura 3, da página 101 mostrou possibilidades da proposta do programa *Systemic Bilingual* para as Escolas de Educação Básica no contexto brasileiro. As expectativas supramencionadas foram expostas e analisadas por esta pesquisadora.

Após a contextualização do programa, na sequência, na Figura 4, apresenta-se o movimento da educação bilíngue na escola a partir desta pesquisa, com o desenho do carretel, da linha e da costura do tecido, na tentativa de amarrar o programa com a proposta pedagógica da escola para ilustrar que a dinâmica pedagógica pode ser integrada.

A escola e o programa bilíngue buscam alinhar-se num processo de entrelaçamento dos objetos e das áreas de conhecimento. As cores expressas na Figura 4 também têm significado neste processo. São cores que estão na marca das duas instituições: a cor azul e branco do Colégio Franciscano Sant'Anna e *Systemic Bilingual*, e verde e rosa do *Systemic Bilingual*. Nessa relação de semelhanças e diferenças, para a continuidade da trajetória bilíngue em uma escola de Educação Básica, contexto emergente da aprendizagem da Língua Inglesa, retoma-se a questão de pesquisa, objetivos e tese, representados na Figura 4.

---

<sup>25</sup> *Cambridge English Preparation Centre*.

Figura 4 – A trajetória bilíngue no Colégio Franciscano Sant’Anna, questão de pesquisa, objetivos, geral e específicos, e tese



Fonte: Autoria própria (2022).

## 5.6 Um *design* entrelaçado: do carretel os fios transpassam, costuram e amarram os contornos do ensino e da aprendizagem de uma proposta bilíngue na escola

A escola, em seu currículo, demanda uma abordagem de ensino, ou seja, um método. Um dos caminhos para qualificar os processos da escola foi a adesão e a introdução de um programa bilíngue que estivesse alinhado com a proposta pedagógica e, simultaneamente, oferecesse a possibilidade de inserção no currículo formal da escola. A comunidade escolar, a família e todos os envolvidos aderiram ao processo, dando forma aos contornos da construção do conhecimento com a proposta do ensino bilíngue, a qual, gradualmente, tornou-se uma educação bilíngue.

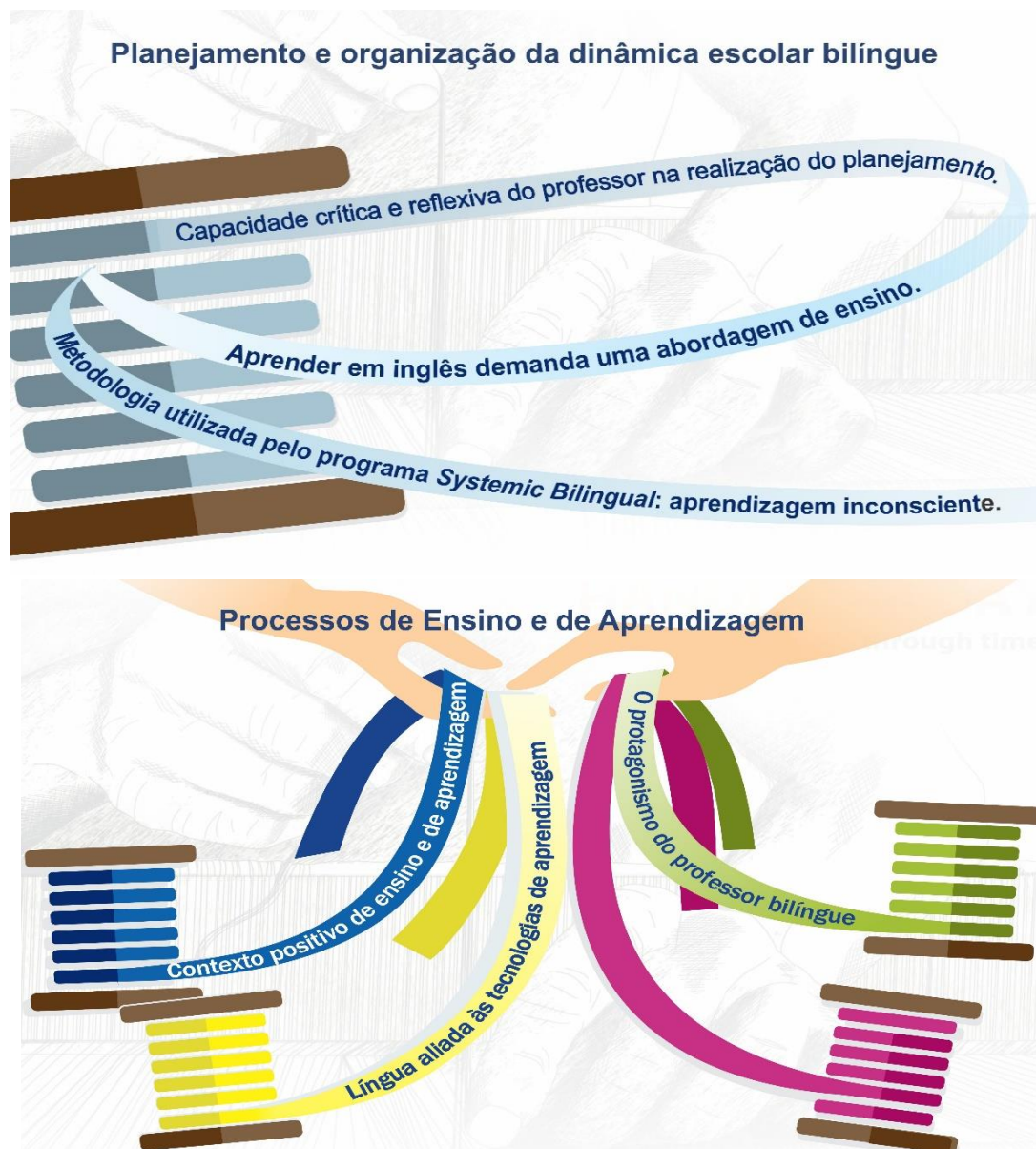
O movimento da costura, do tear e do entrelaçamento do processo de ensino e de aprendizagem, tanto da escola quanto do programa bilíngue, almeja a aprendizagem da comunicação espontânea da Língua Inglesa, formando o *tecido* final. O estudante tem, no professor mediador, a *linha*, que constrói junto com ele o percurso do conhecimento, da construção da aprendizagem de uma língua, na interculturalidade e no contexto que envolve o

conhecimento linguístico. A *linha* representa os instrumentos necessários para costurar e fazer com que o tecido possa entrelaçar, tecer e costurar a aprendizagem. A *linha* representa o professor que ensina uma língua por meio da ênfase na fala, no desenvolvimento da comunicação oral, na possibilidade de interação por meio da própria língua.

Enfim, é a imersão diária em uma língua – o inglês – e a busca da comunicação oral na interação permanente com o outro. O *tecido* é o aluno bilíngue, é o resultado. A *trama* toda é o conhecimento da Língua Inglesa que dá condições para que o aluno seja um cidadão global, convivendo e interagindo no mundo multicultural e plurilíngue.

Para melhor visualizar, a Figura 5 apresenta a organização das categorias e subcategorias emergentes encontradas a partir do processo de unitarização.

Figura 5 – Categorias e subcategorias emergidas da unitarização



## Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês

Leitura e pronúncia no aprendizado da Língua Inglesa

Aprendizagem colaborativa entre os pares

Aprender a pensar, refletir e usar a língua

Uso da língua: estudante bilíngue e não bilíngue

### Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino em Língua Inglesa

- O inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento
- A prática bilíngue na escola : aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua.

### A família e a educação bilíngue

- ▶ **Valorização do ensino bilíngue: diferencial na formação do filho.**
- ▶ **Resultado positivo do aprendizado de uma língua.**

Fonte: Autoria própria (2022).

No contexto da Figura 5 as imagens expressam categorias e subcategorias, emergidas da análise do *corpus*, formado por documentos da escola referentes ao desenvolvimento do Programa *Systemic Bilingual* e pelo diário de bordo, no qual foram registradas as observações da pesquisadora, as quais são apresentadas no capítulo que segue.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS: UM ARTESANATO INTELECTUAL TECIDO DO TEÓRICO PARA O PRÁTICO

*[...] learning to master a language is a process that cannot be defined by the simple acquisition of its form and structures, a minimalist view that fails to reflect the complex nature of language. [...] Rather, it implies the acquisition of sufficient knowledge to become sensitive to the way reality is perceived through the particular cultural lens associated with the language being studied<sup>26</sup>. (CAMMARATA et al., 2016, p. 4).*

Um movimento intenso é retratado neste capítulo. Mostra-se a análise e a interpretação dos dados, e, desse modo, parte-se “do artesanato como ideal e como prática, é possível deduzir tudo o que o designer deve representar como indivíduo e tudo o que o designer deve significar social, política e economicamente” (MILLS, 2009, p. 76). Partindo da inspiração criativa da pesquisa, apresenta-se, agora, o trabalho no seu desenvolvimento real, dinâmico e prospectivo. Sendo assim, a seguir trataremos dos procedimentos da análise, os quais estão organizados de acordo com os fatos característicos do *corpus* coletados durante a pesquisa. O processo auto-organizado da construção da compreensão de novos entendimentos dos dados obtidos, será exposto na sequência.

De posse do material, partiu-se, com destreza, para a captação dos detalhes, das minúcias. Iniciou-se a desmontagem dos textos em unidades de significado e a unitarização de informações em seus detalhes, fragmentando o texto no sentido de atingir unidades constituintes e enunciados referentes ao fenômeno estudados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Cabe ressaltar que para a matriz de unitarização elaborada deu-se a desmontagem do texto das observações das aulas do 5º ano do Ensino Fundamental, da turma bilíngue e da turma não bilíngue, cujas informações das unidades de significado foram separadas com cores, e aquelas que apresentavam relação comum foram agrupadas, constituindo uma subcategoria. De modo semelhante, deu-se a desmontagem dos documentos da escola e do *Systemic Bilingual* sobre a execução do programa. Primeiro, portanto, fez-se uma singularização para individualizar e classificar as unidades estabelecendo relações. Com isso, surgiram as subcategorias com contraste entre as unidades de análise, irrompendo disso o novo, as categorias emergentes, num processo indutivo de interpretar e compreender.

---

<sup>26</sup>[...] aprender a dominar uma língua é um processo que não pode ser definido pela simples aquisição de sua forma e estruturas, uma visão minimalista que não reflete a natureza complexa da linguagem. [...]. Ao contrário, implica a aquisição de conhecimentos suficientes para se tornar sensível a forma como a realidade é percebida através da lente cultural particular associada à linguagem que está sendo estudada. (Tradução nossa).



Dessa forma, uma “tempestade de luz” se deu com a desconstrução dos textos do *corpus* no intuito de estabelecer relações entre os elementos unitários e, com isso, chegou-se a uma categorização emergente na qual a compreensão foi comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Sendo assim, diante deste processo de construção de compreensão, em que novos entendimentos emergiram, constituíram-se 563 unidades de análises divididas em 5 categorias e em 14 subcategorias. Da análise dos dados das categorias e subcategorias surgiu uma nova categoria, denominada: O professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue.

Desse modo, a análise inicia-se a partir da apresentação da primeira categoria: *1. Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue*, seguida de suas três subcategorias: 1.1 – Capacidade crítica e reflexiva do professor na realização do planejamento. 1.2 – Aprender inglês demanda uma abordagem de ensino. 1.3 – Metodologia do programa *Systemic Bilingual*: aprendizagem inconsciente.

Na sequência apresenta-se a segunda categoria, a saber: *2. Processos de ensino e de aprendizagem*, abrangendo três subcategorias: 2.1 Contexto positivo de ensino e de aprendizagem. 2.2 Língua aliada às tecnologias de aprendizagem e 2.3 Protagonismo do professor bilíngue. A terceira categoria *3. Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês*, traz quatro subcategorias: 3.1 Leitura e pronúncia no aprendizado da Língua Inglesa. 3.2 Aprendizagem colaborativa entre os pares. 3.3. Aprender a pensar, refletir e usar a língua. 3.4 Uso da língua: estudante bilíngue e não bilíngue. Segue-se com a quarta categoria: *4. Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino em Língua Inglesa*, com duas subcategorias: 4.1 O inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimentos. 4.2 A prática bilíngue na escola: aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua. Na quinta categoria tem-se: *5. A família e a educação bilíngue*, com duas subcategorias: 5.1 Valorização do ensino bilíngue: diferencial na formação do filho, e 5.2 Resultado positivo do aprendizado de uma língua. De acordo com a descrição das categorias e subcategorias supracitadas, apresenta-se o Quadro 6 referente às categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos específicos deste estudo.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias e a relação com os objetivos específicos da tese

<b>A TRAJETÓRIA BILÍNGUE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO EMERGENTE DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA</b>		
<b>Questão de Pesquisa:</b> Como se configura o desenvolvimento do Programa <i>Systemic Bilingual</i> , no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes?		
<b>Objetivo Geral:</b> Analisar como se configura o desenvolvimento do programa <i>Systemic Bilingual</i> , no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes.		
<b>Tese:</b> O desenvolvimento do programa <i>Systemic Bilingual</i> , articulado à proposta pedagógica franciscana, ao currículo do Colégio Franciscano Sant'Anna, aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, impacta e intervém, positivamente, no processo de construção do conhecimento dos estudantes, professores e famílias. Promove uma cultura bilíngue no cotidiano escolar, com metodologia própria, planejamento integrado com desenvolvimento de habilidades linguísticas, valorização da interculturalidade, formação e acompanhamento contínuo, tendo o professor um papel fundamental no ensino bilíngue.		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Objetivos</b>
1. Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue	1.1 Capacidade crítica e reflexiva do professor na realização do planejamento. 1.2 Aprender em inglês demanda uma abordagem de ensino. 1.3 Metodologia utilizada pelo Programa <i>Systemic Bilingual</i> : aprendizagem inconsciente.	* Analisar a metodologia do programa <i>Systemic Bilingual</i> no contexto brasileiro. * Comparar o processo de aprendizagem dos estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental bilíngue com estudantes que não participaram do programa <i>Systemic Bilingual</i> .
2. Processos de ensino e de aprendizagem	2.1 Contexto positivo de aprendizagem. 2.2 Língua aliada às tecnologias de aprendizagem. 2.3 Ambiente educativo compartilhado. 2.4 Protagonismo e fazer pedagógico do professor.	* Acompanhar os processos de ensinar e de aprender dinamizados nas aulas da educação bilíngue.
3. Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês	3.1 Leitura e pronúncia no aprendizado da Língua Inglesa. 3.2 Aprendizagem colaborativa entre os pares 3.3. Aprender a pensar, refletir e usar a língua. 3.4 Uso da língua: estudante bilíngue e não bilíngue.	* Verificar como estão sendo desenvolvidas as quatro habilidades da Língua Inglesa (ouvir, falar, ler e escrever), propostas pelo programa <i>Systemic Bilingual</i> , no contexto da aula de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.
4. Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua	4.1 O inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento. 4.2 A prática bilíngue na escola: aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua.	* Analisar a metodologia do programa <i>Systemic Bilingual</i> no contexto brasileiro.
5. A Família e a educação bilíngue	5.1 Valorização do ensino bilíngue: diferencial na formação do filho. 5.2 Resultado positivo do aprendizado de uma língua.	* Analisar a metodologia do programa <i>Systemic Bilingual</i> no contexto brasileiro. * Comparar o processo de aprendizagem dos estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental bilíngue com estudantes que não participam do programa <i>Systemic Bilingual</i> .

Fonte: Autoria própria (2022).

A partir da contextualização do Quadro 6, anteriormente exposto, apresenta-se, a seguir, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, a partir das categorias e suas subcategorias.

### **6.1 Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue**

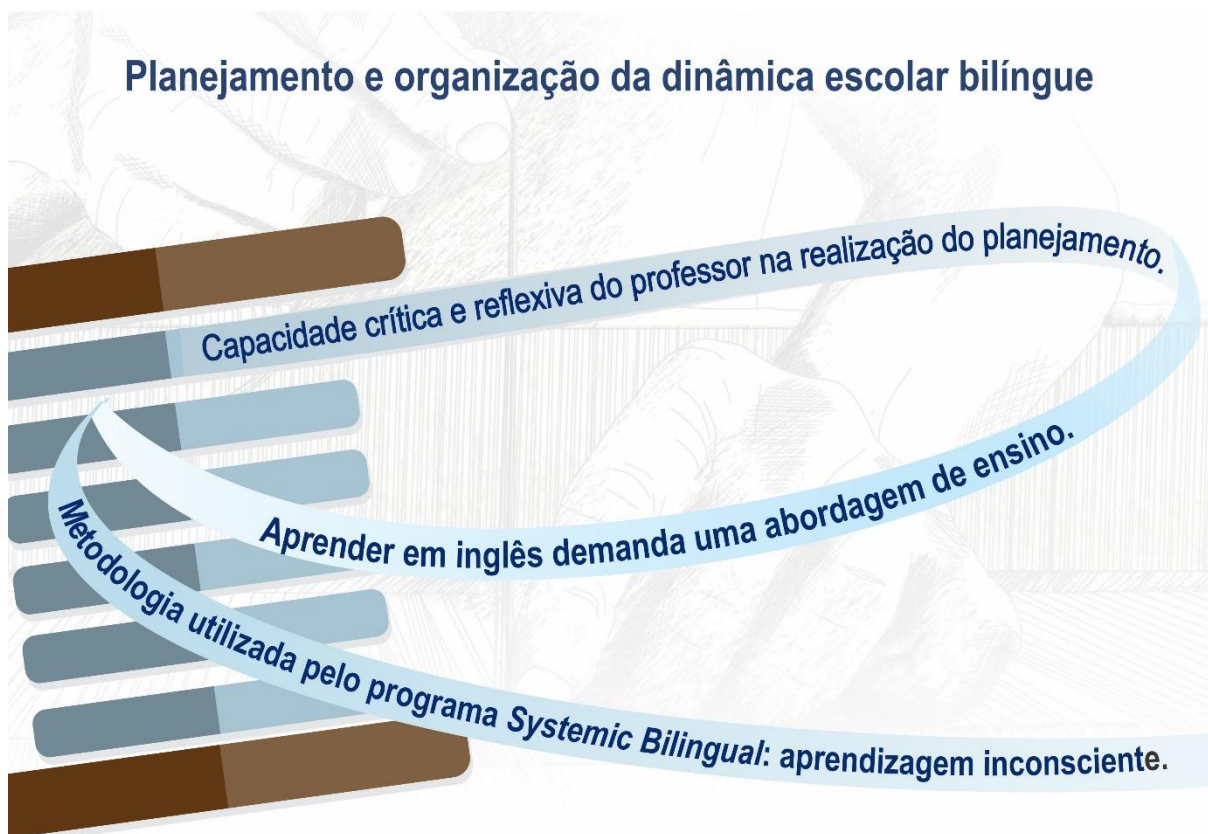
*Bilingual education has the potential to ameliorate that human suffering, but this cannot happen unless we dialogue as equals with those who hold different positions in the world. The experience of Brazil and its quest for Bilingual Education that builds social justice and equality is one that we cannot simply understand from our position in the North.<sup>27</sup> (GARCÍA, 2019, p. 5).*

O planejamento educacional é um elemento necessário na dinâmica de um espaço educativo. A necessidade de planejar demanda um “querer mudar a realidade, estar vivo, em movimento. Ponto de partida para todo o processo de planejamento” (VASCONCELLOS, 2006, p. 36). Nesse caminho de mudança, um dos elementos principais é o acreditar na possibilidade de mudar por intermédio da elaboração de um planejamento específico e, por meio dele, realizar ações transformadoras nos mais variados ambientes de inserção. O planejamento escolar tem sentido, portanto, se a necessidade do professor é considerada, pois abre espaço para que ele seja protagonista do processo de aprendizagem. Nesta direção, o planejamento, aqui como categoria, implica o carretel, que traz em seus fios de linha as subcategorias, que pode ser visualizado na Figura 6 com a demonstração da categoria Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue, com as subcategorias que emergiram para análise.

---

<sup>27</sup>A Educação Bilíngue tem o potencial de minimizar o sofrimento humano, mas isso não acontecerá se não dialogarmos como iguais com aqueles que detêm posições divergentes no mundo. A experiência do Brasil e sua busca por uma Educação Bilíngue que construa a justiça social e a igualdade é algo que não podemos compreender do ponto de vista do Norte. (tradução nossa).

Figura 6 – Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue



Fonte: Autoria própria (2022).

Com a instituição do Programa *Systemic Bilingual* na escola no ano de 2020, as aulas foram ministradas em Língua Inglesa e ocorreram, diariamente, com duração de 50 minutos. Os professores com formação específica em Letras/Inglês trabalharam os objetos do conhecimento atinentes aos componentes curriculares das áreas de conhecimento e os conteúdos específicos do programa *Systemic Bilingual* durante o ano letivo. A carga horária semanal era de 20 horas/aula em sala, diante dos estudantes, e os professores utilizavam duas horas para planejamento no espaço da escola sob orientação da coordenadora pedagógica do colégio.

O acompanhamento, durante o planejamento, segue o objetivo de favorecer a compreensão do método do programa bem como pensar e utilizar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem da Língua Inglesa durante o estabelecimento do programa e na sua sequência. O planejamento das aulas era compartilhado pela plataforma *Google drive* com a coordenadora pedagógica do Colégio Franciscano Sant'Anna e do programa *Systemic Bilingual*, e, após essa dar seu parecer favorável ao planejamento do professor, a aula acontecia nos horários organizados pela escola de acordo com os níveis de ensino. Semanalmente a

coordenadora pedagógica do *Systemic Bilingual* visitava a escola e observava a aula do professor bilíngue. Após a observação, em momento específico, ocorria o *feedback* com o professor observado.

Desde o início da instalação do programa *Systemic Bilingual* na escola em estudo, a organização do planejamento das aulas do bilíngue ocorria semanalmente com horário específico para a organização das aulas da semana. O planejamento das aulas bilíngue envolve toda a dinâmica escolar do currículo, pois faz parte da aula diária. “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 221). Por isso, pode-se entender que o mesmo é uma forma de organizar as ações docentes com possibilidades de pesquisa, reflexão, retomada, avaliação e projeção.

De acordo com a proposta do programa *Systemic Bilingual*, não se aplicam instrumentos avaliativos de modo escrito, com pareceres ou notas quantitativas. O programa, quando desenvolvido segundo “a premissa de integração total de língua e conteúdo, torna a aprendizagem na língua adicional mais eficaz, já que, sendo o domínio do conteúdo o foco inicial, a língua é internalizada de maneira subconsciente e o aluno a constrói naturalmente” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.).

Conforme o registro dos documentos e a observação realizada, para a concretização das aulas do bilíngue tem-se a “organização prévia de todas as aulas da semana. O planejamento ocorre na semana anterior à realização da aula” (Excerto 1 – diário de bordo). Na instituição escolar “o planejamento é essencial para o ensino que se deseje bem-sucedido, independentemente, de se tratar de ensino de línguas ou de outras áreas do conhecimento” (OLIVEIRA, 2015, p. 19). Nessa compreensão da organização da dinâmica das aulas, o preparo prévio impulsiona o professor a pensar sobre o ensino, sobre a intencionalidade pedagógica do objeto de ensino, bem como sobre o seu trabalho, tendo objetivos e conhecimento sobre o que está ensinando aos estudantes a partir das suas necessidades e do contexto do seu nível de ensino e dos aprendizes que estão com ele.

O planejamento da aula é importante, pois, é preciso “saber o máximo possível sobre os nossos alunos, isso nos ajudará a decidir sobre a correção de erros, testes e trabalhos de casa e a responder-lhes como indivíduo ou como grupo”<sup>28</sup>. (WOODWARD, 2001, p. 16, tradução nossa). Ao mesmo tempo, é importante “olhar para as coisas que pode descobrir sobre os alunos, de quem

---

<sup>28</sup> “[...] knowing as much as possible about our students will still help us decide on error correction, testing and homework and respond to them as individual and as a group”.

pode descobrir, como e quando, e para que pode usar a sua compreensão”<sup>29</sup> (WOODWARD, 2001, p. 16, tradução nossa). Para Felicetti (2011, p. 78), “[...] saber como se aprende permite uma aprendizagem de melhor qualidade, pois o ensino pode se tornar mais eficaz. Logo, ensinar e aprender são dois construtos intimamente ligados”. É importante conhecer mais profundamente os estudantes, seus contextos de vida e interesses, os estudantes novos na escola e os que já estão frequentando há mais tempo a mesma, tendo em vista sua nacionalidade, a língua ou as línguas que falam ou têm interesse em aprender, bem como suas percepções sobre as próprias competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo das aulas.

Nessa perspectiva, “o ensino deve ser sistematizado, deve ser pensado: o professor precisa ter um objetivo claro em sua cabeça no que diz respeito ao aprendizado caótico dos seus alunos e escolher a maneira mais eficaz e os recursos mais adequados para atingir esse objetivo; precisa de uma logística” (OLIVEIRA, 2015, p. 18). O professor também pode prever consequências caso não concordem com o objetivo daquela aula. No que diz respeito à aprendizagem de inglês, tem-se, no decorrer do processo, uma não linearidade do aprendizado. “A aquisição de L2 não é um fenômeno uniforme e previsível” (ELLIS, 1991, p. 4). Diante do contexto de ensino, o aprendizado dos estudantes não acontece numa linha reta. O professor planeja e ensina, mas isso não quer dizer que todos os alunos vão aprender simultaneamente. “Em suma, o professor deve planejar suas aulas e gerenciar a sala de aula de acordo com o planejado, pois as decisões e os atos que constituem o ensino não são caóticos nem imprevisíveis” (OLIVEIRA, 2015, p. 18). Do excerto 2 do diário de bordo: “A organização do planejamento, as estratégias de ensino, o uso da tecnologia e a criatividade, utilizando *sites* dos planetas em 3D para crianças, chamar todos pelo nome, foram importantes para tudo ocorrer bem na aula”, é possível observar a desenvoltura que o professor consegue dar quando há planejamento de suas aulas. Outro ponto está na dinâmica da aula, na precisão de o professor estar, sempre que possível, garimpando materiais para usá-lo com os estudantes, seja em *sites*, como foi o caso dos planetas em 3D, em livros, revistas, banco de imagens, músicas, plataformas digitais, dentre vários outros recursos de busca, seja da autoria própria do professor.

De acordo com Haydt (1997), há vários níveis de planejamento na área da educação e do ensino. Estes variam em abrangência e complexidade, a saber: planejamento de um sistema educacional, planejamento geral das atividades de uma escola, planejamento de currículo. O planejamento didático ou de ensino envolve planejamento de curso, de unidade didática ou de ensino e de aula. “No planejamento de aula, o professor especifica e operacionaliza os

---

<sup>29</sup> “[...] look at the things you can find out about the learners, who you can find out from, how and when, and what you might use your understanding for”.

procedimentos diários para a concretização dos planos de curso e de unidade” (HAYDT, 1997, p. 102). Este é um trabalho que considera a realidade de contexto dos estudantes, suas reais condições em relação às suas potencialidades, os conhecimentos que eles já possuem e o que podem desenvolver a partir das suas características, dificuldades de aprendizagem, necessidades e motivações em relação ao estudo. Diante disso, é importante que o professor planeje e faça uma sondagem dos conhecimentos prévios, observando o que eles já sabem dos estudos a serem desenvolvidos.

A partir disso, o professor dá continuidade aos estudos e introduz novos conhecimentos, como é possível observar no escrito do diário de bordo:

O professor estava trabalhando com os alunos o conteúdo alinhado ao anterior e, naquela aula, avançaria para um conteúdo novo. Os alunos interagindo de acordo com o tempo da aula. Tanto os estudantes que estavam assistindo aula na modalidade remota, quanto os que estavam presencialmente, participaram ativamente. (EXCERTO 3 – DIÁRIO DE BORDO).

Durante essa aula o que se tem é que o professor da aula bilíngue procurava seguir o que planejara para aquele momento. Seguiu todas as atividades propostas e procurava concretizá-las. O mesmo fez o professor da aula não bilíngue, que também seguiu o seu planejamento utilizando o livro didático, acompanhando as atividades com o material que tinha preparado em *Power Point* e impresso, em folha A4 *Word*. Os dois professores davam suas aulas de acordo com o planejamento que haviam organizado para trabalhar na semana, considerando o contexto da turma, o tempo pandêmico em que estavam vivendo e as interferências externas da aula remota, que atrapalhavam, por alguns momentos, a rotina da aula.

Nessa direção, Woodward (2001) ressalta que “o ambiente da aula pode mudar dia após dia, com a mesma turma e o mesmo professor [...], embora possa haver influência do tempo, época do ano [...]. Alguns professores responderão a estas influências externas fazendo sempre as mesmas coisas [...]”<sup>30</sup> (WOODWARD, 2001, p. 50, tradução nossa). Compreende-se que todo o processo da dinâmica do planejamento depende do professor e do contexto que a ele está entrelaçado. Como em todos os contextos educativos, há professores que não variam suas atividades escolares, há “outros que irão variar as lições a partir do dia a dia”<sup>31</sup> (WOODWARD, 2001, p. 50, tradução nossa). Essa é uma realidade que rodeia os ambientes educativos em diferentes atmosferas, com seus variados atores, desafios e possibilidades que surgem diariamente.

---

<sup>30</sup> “Class atmosphere can change from day to day, even with the same class and the same teacher [...], though there may be links to the weather, time of year and so on. Some teacher will respond to these outside influences by always doing the same things [...]”.

<sup>31</sup> “Others will vary their lesson starts from day to day”.

Nesse sentido, Piletti (1997, p. 72) ressalta que o planejamento de aula “é consequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...]. É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. Pode-se inferir, com isso, que, ao planejar, o professor prevê os objetivos, conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, bem como as atitudes, podendo delinear e especificar os aspectos do objeto do conhecimento/conteúdo que serão estudados naquela aula. Também é possível definir, com mais clareza, os procedimentos de ensino e a organização das atividades individuais e grupais, seja na aula presencial ou *on-line*. Ainda, o docente pode pensar nos recursos que vão ser usados durante a aula para despertar interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos estudantes. A partir disso, ele define como será feita a avaliação das atividades propostas.

Assim, pensar a avaliação do objeto de conhecimento específico do professor é um trabalho que demanda capacidade crítica e reflexiva em sua elaboração, aplicação e devolução, bem como na continuidade do processo, que é elástico, vai e vem. Na necessidade de ampliar os conhecimentos retoma-se o que não foi aprendido, e, na percepção de que o conhecimento foi agregado, avança-se para o desconhecido na busca de novos saberes. Com isso, tem-se a subcategoria a seguir, que retrata o processo de tomadas de decisão e a capacidade crítica e reflexiva do professor na realização do planejamento.

### *6.1.1 Capacidade crítica e reflexiva do professor na realização do planejamento*

O trabalho de planejamento do professor é uma ação consciente e sistemática. Como objetivo primeiro está a aprendizagem dos estudantes. Sob sua mediação, o professor desenvolve sua capacidade crítica e reflexiva considerando a complexidade de seu próprio trabalho (LIBÂNEO, 1994). O professor, em sua profissão, trabalha objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes. Ele desenvolve um trabalho artístico, intelectual, formativo e de transformação, na busca de viver a grande descoberta do conhecimento.

A proposta pedagógica planejada e concretizada no decorrer dos dias letivos é parte de um “[...] processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Nos documentos das observações, tem-se o seguinte relato: “Após a coordenadora pedagógica do Systemic dar o seu parecer favorável ao planejamento, o professor concretiza e a aula acontece no horário marcado. Elas acontecem diariamente com as turmas” (Excerto 4 – diário de bordo). O Planejamento da aula, quando acompanhado pela coordenação pedagógica, pode tornar-se



mais qualificado no ambiente escolar. Os propósitos de assessoramento do serviço da coordenação pedagógica contribuem na concretização do planejamento das aulas, ampliando-se com a dinâmica escolar. Nesse sentido, o Excerto 5, do diário de bordo, traz que “a coordenação pedagógica acompanha o planejamento do professor, verifica com ele, sugere complementações e faz ajustes, quando necessários”. O acompanhamento da coordenação pedagógica na elaboração e condução do planejamento de aula mostra, por um lado, o cuidado pedagógico da coordenação, e, por outro, a abertura do professor às sugestões e observações, as quais permitem a reflexão crítica do fazer docente.

Conforme o documento da escola, em que se tem o registro da coordenação referente ao assessoramento ao professor, “o planejamento das aulas é elaborado e enviado à coordenadora, quinzenalmente. A coordenadora pedagógica dá o *feedback* ao professor, com ajustes e complementações, quando necessário. Os professores possuem duas horas semanais, no espaço escolar, para elaborar o planejamento” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2020d). Este é um trabalho de observação, reflexão e informação. A importância do planejamento escolar é complexa, pois “a escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais: tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Entende-se, com isso, que todos os elementos que compõem o planejamento escolar, objetivos, objetos de conhecimento, metodologia, avaliação e outros, envolvem a escola, professores, alunos, pais, comunidade externa e todos aqueles que interagem no processo de ensino e de aprendizagem. “Por essa razão o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Dessa forma, entende-se que propósitos claros diante da responsabilidade que é educar crianças, jovens e adultos na sociedade contemporânea, são imprescindíveis para a qualidade da aprendizagem.

Alarcão (2011), ao reportar-se ao perfil do professor como aquele que reflete sobre a sua prática, seu campo de experimentação, seu trabalho pedagógico, salienta a complexidade da sua função. Assim, “o professor tem o seu papel na sociedade; dele se espera saber e autoridade. Ele é o referente de quem os alunos esperam não apenas orientações, mas também as informações que possam transformar em conhecimentos pessoais” (ALARCÃO, 2011, p. 203). Daí a importância do processo de planejamento com vistas ao desenvolvimento do estudante como participante transformador da sociedade globalizada.

No Excerto 6 do diário de bordo, o registro feito é de que “com a organização do planejamento o professor conseguiu o propósito e foi além com as estratégias de ensino e o uso das ferramentas digitais, como o *wheel of names* durante a revisão do conteúdo sobre frações”. Esse pensamento motiva a pensar o professor como aquele sujeito que procura criar um clima de confiança e compreensão do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem. O planejamento também tem caráter de flexibilidade e sempre pode haver mudanças no percurso das aulas, pois o planejamento é parte de uma ação didática dinâmica desencadeadora de saberes que se constroem por meio da problematização e experimentação (ALARCÃO, 2011).

O Excerto 7 do diário de bordo mostra que “o professor seguiu o seu planejamento, realizou atividades diferenciadas com os alunos e motivou os alunos tímidos à participação em aula”. Isso mostra a segurança que o planejamento dá, ao permitir ao professor trazer possibilidades de mudanças, pois ele sabe onde quer chegar. Os alunos tímidos são desafiados pelo professor no ensino da Língua Inglesa e a transformação dessa realidade depende muito da atuação do professor ante essas situações.

Diante disso, pode-se inferir que com o planejamento escolar o professor consegue intervir e pode transformar a realidade concreta. Não se tem respostas precisas, *a priori*, sobre o poder de intervenção do professor nas observações aqui realizadas, “mas é necessário fazer apostas, sendo que o próprio processo de planejamento, dependendo de como for conduzido [...] pode se construir numa construção de poder ser pelo saber produzido, seja pelas relações, negociações que vão se estabelecendo no decorrer do mesmo” (VASCONCELLOS, 2006, p. 56-57).

O saber pedagógico do professor, construído no cotidiano do seu trabalho, fundamenta sua ação docente. Dessa forma, “[...] é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2000, p. 43). Pensar sobre o seu trabalho faz do professor um agente reflexivo, crítico e extraordinário. Ao colocar a mão na massa ele trabalha com critérios e com o suporte dos que também fazem a Educação Básica no cotidiano. O trabalho do planejamento não acontece sozinho. Vasconcellos (2006) reporta-nos para a necessidade do professor estabelecer uma relação positiva de parceria com os demais colegas de trabalho da escola e alunos no planejamento escolar. O referido autor motiva o professor a ser um sujeito de transformação e a criar uma cultura colaborativa entre os pares. Do mesmo modo, com seus estudantes para que possam ocorrer transformações positivas desde a sala de aula, irradiando na escola, no contexto educativo e, conseqüentemente, na sociedade. Vasconcellos (2006) salienta que é importante

[...] estabelecer comunicação com outros professores e alunos; ajudar a resgatar o movimento conceitual e a organizar o fluxo da expressão sobre o objeto de conhecimento; não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem; ser elemento de autoformação do professor, na medida em que possibilita o pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando, pois, a diminuir a distância teoria-prática, evitando a rotina viciada e a improvisação; resgatar o saber docente, a cultura pedagógica do grupo; superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer, resgatando sua condição de sujeito de transformação. (VASCONCELLOS, 2006, p. 61-62).

Pode-se observar, nos documentos da escola, que “semanalmente, a coordenadora pedagógica do *Systemic Bilingual* observa a aula do professor bilíngue. Em outro momento, também dá o *feedback* ao professor da aula que assistiu durante a semana”. (Excerto 8 – diário de bordo). Nessa dinâmica da observação e do *feedback* ao professor todos os envolvidos no processo precisam estar integrados num mesmo objetivo: qualificar o ensino para que o estudante realmente aprenda. Esse processo de avaliar juntos o contexto das aulas, do ensino, da aprendizagem, e de tudo o que rodeia a educação bilíngue, abre possibilidades de mudança para ambos, coordenação pedagógica e professor. Cada um com sua função no compromisso de desenvolver competências e habilidades para o crescimento integral do estudante bilíngue.

Considerando a realidade do professor contemporâneo da Educação Básica que atua em várias escolas, com pouco tempo para planejar e concluir os conteúdos e com falta de espaços de trabalho no coletivo, pressupõe-se que

A ação do sujeito se dá no campo das condições: elas são o universo da ação, o ponto de partida e de chegada; porém, as condições objetivas não se transformam por si: o que as pode transformar é justamente a ação do(s) indivíduo(s); elas são o que são naquele momento histórico (logo, estão sendo) (VASCONCELLOS, 2006, p. 57).

Dessa forma, percebe-se que o planejamento requer condições objetivas de trabalho, ou seja, espaço adequado, material didático, instalações, luminosidade, temperatura, ventilação, silêncio externo, condições de saúde, dentre várias outras condições que a escola vai conquistando ao longo do trabalho diário.

No espaço disponibilizado ao planejamento, o professor tem o tempo para pensar, refletir e escrever o plano semanal de uma semana para a outra. Conforme registros das observações, “o professor seguiu o que planejara para a sua aula. Trabalhou o objeto de conhecimento proposto para aquele dia” (Excerto 9 – diário de bordo). Assim, a potencialidade do planejar a aula bilíngue inglês vai adquirindo espaço, tempo, característica própria, reflexão com ajustes e complementações e engajamento do professor e da comunidade escolar com um olhar para o currículo integrado.

O planejamento, enquanto possibilidade, apresenta algumas finalidades pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem, dentre elas “possibilitar a reflexão e a (re)significação do trabalho; resgatar o espaço de criatividade do educador; [...]; organizar o currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente” (VASCONCELLOS, 2006, p. 61-62). Com isso, tem-se uma postura reflexiva ante o planejamento, com um olhar para suas potencialidades, numa tomada de consciência de que ele é um instrumento poderoso e depende de sujeitos que o assumem na sua elaboração e concretização.

Nesse pensamento, visualiza-se um planejamento com um ensino-prático-reflexivo, no qual “as escolas [...] devem repensar tanto a epistemologia da prática, quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento chave da educação [...] (SCHÖN, 2000, p. 25). Ao planejar, portanto, o professor visualiza um novo *design* para a concretização de um ensino prático que ajudará os estudantes a adquirirem aprendizagens e talentos essenciais para a competência em zonas indeterminadas do cotidiano, com significado e valor para a vida escolar e acadêmica.

O planejamento cria sentido se o professor o “abraça” e vai qualificando a sua prática como sujeito de transformação. Um dos meios de mudança se dá por intermédio da abordagem de ensino que ele escolhe ao pensar, elaborar e realizar seu trabalho pedagógico por meio dos projetos, das aulas, das parcerias com seus pares na escola bem como com colegas externos, materiais didáticos, plataformas digitais e outras estratégias durante o ano letivo. Na relação do planejamento do professor, com vistas ao sucesso do ensino e da aprendizagem, tem-se o desafio de aprender inglês com uma abordagem específica de ensino.

### *6.1.2 Aprender em inglês demanda uma abordagem de ensino*

O ensino de uma língua é um processo longo e complexo. É uma dinâmica que demanda uma abordagem (*approach*) e engloba pressupostos teóricos em relação à língua e à aprendizagem. As abordagens são passíveis de mudanças, e, desse modo, os pressupostos também sofrem mudanças, conforme as transformações ocorridas nas abordagens.

Leffa (2016, p. 22), ao tratar da evolução dos métodos no ensino de línguas, retrata que “o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos”. Isso implica compreender que o método está ligado a um contexto

pedagógico no ensino de línguas e envolve regras, ordenação e apresentação dos itens linguísticos bem como normas de avaliação. Na observação realizada com os estudantes de 5º ano bilíngue, tem-se a percepção desse fato.

Um dos modos em que a metodologia do programa *Systemic Bilingual* é colocada em prática se dá com a solicitação de respostas completas demandadas pelo professor ao aluno, e na solicitação da reformulação da palavra, frase, comandos do professor, bem como na busca de usar os conhecimentos já adquiridos na língua (*promptings*) e, com isso, falar a língua em estudo. (EXCERTO 10 – DIÁRIO DE BORDO).

Nessa perspectiva, “as estratégias de planejamento [...] visam a integração entre as línguas do currículo, a promoção de práticas que coloquem em discussão saberes do sujeito bilíngue e a oferta de experiências multiculturais, ao longo das investigações” (FARIA; PUCHE, 2020, p. 109). Assim, entende-se que nessa compreensão a educação bilíngue, além de promover a aprendizagem de uma língua adicional, também colabora para que o estudante aumente seus conhecimentos, tenha contato com novos discursos, adquira maior consciência cultural e linguística nas duas línguas de aprendizagem e faça experiências que ampliem seu olhar para o mundo.

A partir disso, é preciso analisar a demanda da cultura externa e, também, a interna da aula, da escola e a dos professores, alinhando com as necessidades e interesses dos estudantes, e, quando necessário, “mudar as estratégias de trabalho com os alunos: *make a circle, round, round and sit down*. Outras vezes, deixar a música tocando na caixa de som na sala e, assim, os alunos ao ouvir, gravam a música” (SYSTEMIC BILINGUAL, 2022d). Com isso, neste documento de *feedback* ao professor, realizado pela coordenadora pedagógica, entende-se que buscar abordagens e estratégias para qualificar o ensino de línguas, no contexto da contemporaneidade, é fundamental, pois qualifica o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para Leffa (2016), as abordagens para o ensino de línguas são diversas. Cada uma envolve um contexto histórico de abrangência e limitações. Dentre elas, o referido autor destaca a abordagem da gramática e da tradução (AGT); a abordagem direta, conhecida como “Método Direto”; a abordagem para leitura, o método da leitura; a abordagem audiolingual e a abordagem comunicativa. Em cada uma dessas abordagens, o ensino se manifesta com sucesso e limitações, tanto para o ensino de línguas estrangeiras quanto para a educação bilíngue, que se expande na Educação Básica como um fenômeno que ganhou espaço e adesão em seus diversos modos de colocá-la em prática. Assim, passou-se a “entender o ser bilíngue, como ele se adapta aos espaços, às culturas, ao tempo, às questões sociais e econômicas que podem prestigiar uma língua em detrimento de outra” (SOUZA, 2019, p. 45). Nessa afirmação pode-

se dizer que a educação bilíngue não é uma novidade, ainda que pareça se caracterizar como uma tendência emergente no Brasil no século XXI. Baker (2001) pontua alguns motivos pelos quais é perigoso considerar a educação bilíngue como um fenômeno moderno. Um deles reporta-se a existência de relatos de práticas bilíngues datadas de 5 mil anos atrás (MACKEY, 1978), ou seja, reporta-se aqui à visão de que o bilinguismo é uma característica de sociedades, enquanto o monolinguismo é uma limitação decorrente de mudanças sociais e culturais; o outro é o de que a educação bilíngue possui distintas visões com origens históricas que justificam sua existência.

Segundo Paulston (1992, p. 80), “se não tentarmos considerar de alguma maneira os fatores sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos que levam a certos tipos de educação bilíngue, nunca compreenderemos as consequências de tal tipo de educação”. Essa ponderação induz a pensar que se faz importante perceber que as diferentes visões do “ser bilíngue” se constroem com raízes históricas que justificam sua existência e, em consequência, o modo conforme são vivenciadas em distintos contextos educacionais. Elas não são únicas, pois, estão integradas em culturas escolares diversas e com olhares múltiplos sobre a importância da língua materna ou de nascimento (L1) e/ou da língua adicional (L2) (SOUZA, 2019). Nesse pensamento, para a referida autora faz-se necessário “compreender metodologias como práticas e procedimentos aplicados na sala de aula que vão além do estudo de como ensinar habilidades linguísticas, a exemplo do que se faz no ensino de língua estrangeira” (SOUZA, 2019, p. 46). Nesse sentido, pode-se entender que no ensino de língua estrangeira inclui-se princípios e crenças ancorados em elementos que caracterizam a sociedade e a comunidade escolar. Tal modelo de educação existe, portanto, como prática nos dias atuais e não simplesmente como um modismo.

Sendo assim, sabe-se que as metodologias e abordagens que colocam o estudante como protagonista não são novas na educação no século XXI. Nas práticas pedagógicas os professores as fundamentam com princípios e propostas de educadores e teóricos como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Gilbert Ryle (1900-1976), Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997), que deixaram um protagonismo, uma essência, mesmo que em épocas distintas, sobre a relevância da aprendizagem ativa. Com a BNCC (BRASIL, 2018) tem-se um conjunto de orientações na Educação Básica para a elaboração de currículos em conformidade com as demandas locais e regionais, que trazem, em seu cerne, a expectativa do desenvolvimento de competências, ou seja, “é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e

crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 241).

Nesse viés da experiência escolar compreende-se que as abordagens de ensino favorecem os processos de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, do olhar para as diferenças culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante. Para que todo esse processo de desenvolvimento e de aprendizado do estudante aconteça de modo integrado, é preciso ter claro qual cidadão do futuro se espera ter na sociedade. Uma das condições para tal intenção acontecer é a escolha de uma metodologia para a educação bilíngue. O programa *Systemic Bilingual* baseia-se numa metodologia que integra língua, conteúdo e competências, e a aprendizagem acontece de modo inconsciente.

### 6.1.3 Metodologia do programa *Systemic Bilingual*: aprendizagem inconsciente

Os níveis de ensino contemplados pela educação bilíngue do Colégio Franciscano Sant’Anna em estudo estão alinhados aos objetivos da BNCC (BRASIL, 2018) e ao programa *Systemic*, que oferece o ensino diário em inglês promovendo saberes que remetem o estudante a uma “sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação Bilíngue cujo objetivo é romper com uma visão essencialista de cultura [...]” (MEGALE, 2019, p. 22). Nesse sentido, as práticas comunicativas, proporcionadas diariamente pela Educação Bilíngue, favorecem a construção de conhecimentos em áreas diversas, “[...] em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU 2008, p. 22). Isto posto, as práticas e procedimentos aplicados nas aulas de educação bilíngue vão além do estudo de como ensinar habilidades linguísticas aos estudantes, pois expressam um contexto pedagógico que engloba o ensino dentro do cotidiano escolar.

As metodologias para a Educação Bilíngue consideram o Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) e a Instrução Baseada em Conteúdo (*Content-Based Instruction – CBI*). Desse modo, a Língua Inglesa torna-se um meio de comunicação e de instrução desde os primeiros contatos do estudante com o idioma. Segundo Nikula (2016, p. 1), na Europa CLIL “é um termo usado especialmente [...] para formas de educação bilíngue em que a língua adicional [...] é usada como a língua de instrução de componentes curriculares que não sejam das letras”. A maneira como o conteúdo escolar é integrado à Língua Inglesa, portanto, permite que o estudante construa, naturalmente, a sua própria linguagem até atingir a fluência. A Instrução Baseada em Conteúdo (CBI) surgiu com a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*), e, com isso, tem como foco o ensino de uma segunda língua que “é organizado em torno de um conceito ou informação que os

aprendizes irão adquirir ao invés de centrar-se em um conteúdo programático linguístico ou de outra natureza” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 204). Nesse movimento do ensino de uma língua, o CLIL e a CBI possibilitam o desenvolvimento de uma segunda língua de maneira contextualizada, usando conteúdos do currículo escolar. Nessa perspectiva, a Língua Inglesa vai incorporando-se ao currículo, proporcionando resultado na aprendizagem com significado e sentido para a vida do estudante.

No caso do colégio em estudo, os professores, durante as aulas, são orientados a recorrer à língua o tempo todo, pois, de acordo com o método do *Systemic Bilingual*, as aulas devem ser em inglês sempre. Assim, quando os alunos não sabem como se expressar em inglês, são orientados pelo professor a perguntar: “*Teacher, how can I say*: Eu não gosto de fração, eu não sou boa em fração” (Excerto 11 – diário de bordo). Essa fala do aluno surgiu quando estavam na aula da educação bilíngue estudando o objeto do conhecimento “fração” do componente curricular Matemática. Os alunos estavam realizando as atividades em aula remota e interagindo, simultaneamente, em inglês, e, em momentos de não compreensão da língua, recorriam ao português para ser possível aprender o objeto de conhecimento correspondente ao que estavam estudando naquela aula.

Em relação a esses aspectos abordados, nos documentos e no *site* do programa está escrito que o *Systemic Bilingual* “desenvolveu uma metodologia exclusiva para trabalhar conteúdos de diferentes componentes curriculares e competências diversas em inglês, dotando o aluno, não apenas de fluência na língua, mas também, de uma formação integral, multidimensional” (SYSTEMIC BILINGUAL, 2022). Essa relação de integração e entrelaçamento dos objetos do conhecimento de diferentes componentes curriculares, demonstra a possibilidade dessa experiência concreta durante as aulas em inglês que ocorrem na semana.

Essa dinâmica da integração das temáticas a serem estudadas possibilita tratar de múltiplos aspectos dos componentes curriculares utilizando-se da língua como instrumento de aprendizagem. A aula do dia 13 de março de 2021 retrata um pouco dessas informações:

Ao realizar o jogo da roleta *wheel of names*, uma ferramenta digital com música. O professor coloca o nome dos alunos e a música para revisar as frações; os alunos são escolhidos conforme a roleta marcar o seu nome: E professor disse: A. *simpliflying the fractions as much as possible*. E o aluno disse: *How can I say* “que eu posso simplificar mais”. *Teacher said: you always divided by two and three. Is it correct?* O aluno disse: *Right – Three seconds*. *Teacher: thank you very much. Can you simplify this? Is it possible?* E o aluno respondeu: *yes, teacher, I can*. *Teacher: Can you simplify this? Twenty-five by five? 25/5? One student said: Teacher divide for times? And teacher said: divided*. (EXCERTO 12 – DIÁRIO DE BORDO).



Nesse momento o professor não usou resposta completa, como o programa *Systemic Bilingual* propõe em sua metodologia própria. O programa orienta que o professor use a metodologia com o aluno, incentivando-o a perguntar, a usar a língua no seu tempo, para que o docente possa fazer a mediação da aprendizagem.

Lewis (1986) lembra que a aula deve ser voltada para os alunos. “É importante lembrar que o ensino de línguas é um meio e não um fim. O principal objetivo é mudar o comportamento dos alunos, não o dos professores. O aprendizado da língua é mais importante do que o ensino da língua” (p. 15). Esse movimento impulsiona a curiosidade dos alunos, a descoberta daquilo que é novo, diferente, o desenvolvimento do pensamento crítico, de manter-se sempre na dinâmica do estar na escola, do querer aprender uma língua e praticá-la no dinamismo interativo com os seus pares e professores. Nessa direção, um dos itens abrangentes na metodologia do programa *Systemic Bilingual* é o uso do *How do I say* pelo aluno, e ele pode perguntar para aprender a agregar vocabulário e os significados das palavras e para desenvolver a comunicação com o professor e os colegas.

Isso também pôde-se observar na aula do dia dezesseis de abril de 2021, na qual “o professor falou neste dia praticamente a aula inteira em Língua Inglesa. Percebeu-se que os alunos compreendiam o que ele falava: Ele disse: *Is everybody finished? Can I close the white board?* E eles responderam: *Yes, teacher, you can. And, the teacher ask to R.: did you finished?* O aluno respondeu: *yes. I did.* (EXCERTO 13, DIÁRIO DE BORDO).

Essa fala está também ancorada nos documentos da escola referentes à implantação do programa *Systemic Bilingual*, processo que se deu no ano de 2020. Na ata da reunião de formação com os professores. No mês de abril, ao tratar sobre o

*Classroom management* e da *Lesson Planning*, a representante do programa salientou ao professor que ele cumpriu o planejamento. E que na aula, ao abordar sobre as cores, ela poderia aperfeiçoar fazendo com que os alunos mostrem as cores para a professora e possam tocar a cor para melhor aprender. A coordenadora pedagógica *Systemic* colocou que era importante fazer *recasting* com os alunos de maneira apropriada. O *recasting* é direcionado do professor ao aluno. O professor colocou que a turma está crescendo e se adaptando bastante ao ensino remoto. A aula foi com a Educação Infantil, 4 anos (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021, s/p.).

Esses registros da ata do *feedback* da observação da professora reportam-se ao acompanhamento pedagógico do Programa e da instituição escola para a solidificação da metodologia e a garantia da aprendizagem dos estudantes ao longo do processo de ensino.

Na dinâmica da opção da educação bilíngue, em vista de uma “transformação da escola e das crianças e dos jovens que nela estudam, é importante conhecer as razões por trás dos modelos em

voga nos diferentes países de modo a identificar o mais adequado ao contexto específico brasileiro, à cultura da escola e à comunidade que ela atende” (SOUZA, 2019, p. 54). A escolha e o conhecimento do que se está introduzindo na comunidade escolar, enquanto programa bilíngue, como é o caso neste estudo, é fundamental para o enfrentamento dos desafios advindos no decorrer do processo das aulas, na proatividade e na resolução de problemas, bem como na apropriação do método de ensino pelos professores, famílias e demais envolvidos.

Em um dos documentos do programa *Systemic Bilingual*, denominado *feedback* das aulas, o professor de inglês relata:

Eu consegui desenvolver a comunicação sem desenvolver a estrutura gramatical. Consegui fazer os alunos aprenderem a língua. A aprendizagem ocorreu. Tornar a comunicação espontânea. Com o método consegui atingir via recasting, promptings, complete answers. No início eu não tinha entendido como era isso. Tive de estudar sobre isso para ensinar aos alunos. (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021d, s/p.).

Com isso, o professor de inglês conduz a aula bilíngue no intuito de promover o desenvolvimento natural e contextualizado da língua em estudo. O programa adotado pela escola em estudo foi “desenvolvido a partir da premissa de integração total de língua e conteúdo, torna a aprendizagem na língua adicional mais eficaz [...]” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2022). O que se busca é que a língua seja internalizada de maneira inconsciente, e o estudante vá adquirindo fluência de maneira natural e espontânea. Os momentos de estudo e de uso da língua nas aulas e, fora dela, vão aumentando a capacidade de os aprendizes raciocinarem na língua o que estão aprendendo e internalizando. O programa bilíngue na escola, portanto, pode promover um desenvolvimento cognitivo diferenciado, preparando as crianças para desafios maiores ao interagirem no mundo globalizado. Como os alunos ficam mais expostos ao segundo idioma, o processo para se tornar fluente em uma língua, diferente da materna, fica mais fácil e natural.

Desse modo, a organização da dinâmica escolar, alinhada à matriz curricular da escola em seus níveis de ensino, integra a educação bilíngue. Assim vai, também, costurando e amarrando o conhecimento linguístico do inglês, entrelaçada com a proposta franciscana da escola. O desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual* mostra-se, portanto, numa relação recíproca programa-escola. Ele configura-se com um planejamento e uma organização próprios e dinâmicos e com uma metodologia específica, que possibilita ao professor o uso fluente do inglês durante o tempo todo da aula. O acompanhamento e o cuidado pedagógico são responsabilidade da coordenação da escola e do programa. Na elaboração e condução do planejamento de aula se expressa como se dá esse desenvolvimento do programa no Colégio

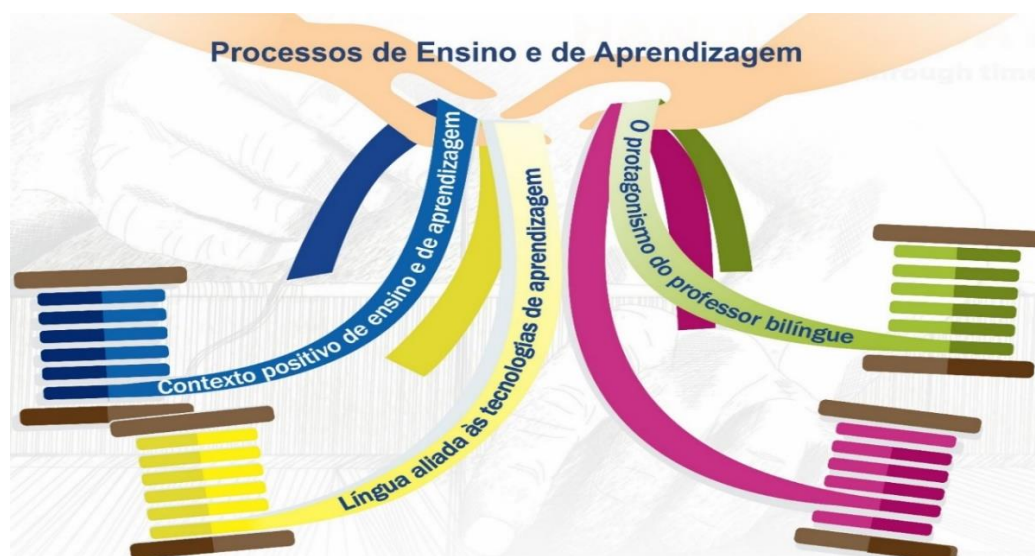
Franciscano Sant'Anna. O professor tem autonomia e capacidade crítica e reflexiva na elaboração do planejamento e no seu fazer docente. Ele concretiza o ensino com uma abordagem diferenciada e específica. O estudante aprende na imersão diária da língua num contexto que promove a sua comunicação espontânea com aqueles que estão ao seu redor, e também com os que são de outros espaços educativos. São processos que dependem um do outro, pois estão alinhados ao currículo da escola e ao programa.

São os procedimentos de ensino e de aprendizagem que são tecidos e costurados em diferentes cores e formas, ganhando solidez no dia a dia da vida escolar. Nessa dinâmica, o professor tem seu espaço de participação. Com seu trabalho ele pode criar, com o estudante, um contexto, uma situação real de comunicação, em que o aluno realmente precisa usar a língua. O professor busca a interação e a imersão na língua por meio dos processos de ensino e de aprendizagem.

## 6.2 Processos de Ensino e de Aprendizagem

Aprender uma nova língua, e sendo ela a Língua Inglesa, no contexto contemporâneo, é uma possibilidade de desenvolver-se em uma sociedade multilíngue e em um mundo multicultural. Para tanto, ao adentrar nesse campo de estudo faz-se necessário integrar-se em contextos favoráveis de ensino e de aprendizagem. Na Figura 7 apresenta-se a categoria Processos de Ensino e de Aprendizagem e suas subcategorias, a saber: contexto positivo de ensino e de aprendizagem; língua aliada às tecnologias de aprendizagem e o protagonismo do professor bilíngue.

Figura 7 – Processos de ensino e de aprendizagem e suas subcategorias



Fonte: Autoria própria (2022).

As aulas bilíngues diárias demarcam uma nova configuração dos processos de ensino e de aprendizagem com a conquista de um contexto positivo, em que os estudantes, os professores e a comunidade escolar vislumbram oportunidades e resultados que agregam valores em um contexto emergente de educação. Na subcategoria que segue, a discussão e a análise abordam sobre o contexto positivo de ensino e de aprendizagem.

### *6.2.1 Contexto positivo de ensino e de aprendizagem*

A escola é um ambiente único de aprendizagem, na qual se configuram os mais variados processos, dentre eles os de ensino e de aprendizagem. Na escola, todos educam, pois é um ambiente educativo, no qual se compartilham as dimensões da vida pessoal e profissional com as vivências, interações, formações, construção de projetos individuais e coletivos, dentre outros. O estudante, vivenciando um ambiente educativo, compartilha de tudo o que a escola oferece para o seu desenvolvimento cognitivo e social, sendo a educação bilíngue um diferencial a esse desenvolvimento.

Com as demandas da sociedade contemporânea, a educação bilíngue tornou-se ainda mais necessária, pois, com a chegada da pandemia, ocasionada pelo novo Coronavírus, o mundo tornou-se ainda mais conectado e dependente da Língua Inglesa. Essa situação trouxe às instituições de ensino, principalmente às escolas de Educação Básica, o desafio e a necessidade de reelaborar e de repensar os modos como os processos de ensino e de aprendizagem vinham acontecendo até aquele momento. Neste estudo, em específico, tem-se outro fator interveniente, pois o colégio em estudo estava iniciando a introdução de um programa bilíngue desde o Berçário 2 anos, Educação Infantil (3, 4 e 5 anos) até o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos).

No diário de bordo, nas observações sobre o ambiente da aula de inglês, no Excerto 14, tem-se que “a reação dos alunos é positiva, eles participam, ativamente, a maioria deles, o tempo todo da aula. São animados e interessados com o inglês”. Percebe-se que os alunos nessa aula querem aprender inglês. Nesse nível, o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais –, observa-se que o ensino e a aprendizagem estão alinhados numa ação cooperativa em que ambos estão cercados de elementos positivos, como a dinâmica do professor e a receptividade dos estudantes, e vice-versa, com a vontade de querer ensinar e aprender uma segunda língua. É importante observar que, embora o trabalho do professor seja orientado ao ensino, ele também aprende com o contexto da comunidade escolar, com os objetos de conhecimento, com os estudantes que ensina, com as famílias e demais colegas de profissão. De igual modo, os

estudantes aprendem e ensinam quando o foco é a aprendizagem. Nessa cumplicidade, ambos ensinam e aprendem na construção do conhecimento e na interação com a Língua Inglesa.

Nessa conexão pedagógica relacional há a necessidade de se considerar a bagagem cultural que o estudante já traz consigo, o seu conhecimento prévio e a sua experiência interativa na Língua Inglesa. Com a “relevância da utilização do conhecimento prévio dele em uma aula, de sua interação e de seu engajamento, ele é concebido como alguém que possui uma história de conhecimento já construído [...]” (SOUZA, 2021, p. 117). De igual maneira é possível acontecer quando o aprendiz tem em vista aprender uma segunda, terceira ou quarta línguas.

Em contextos de educação bilíngue esses aspectos relacionais com a língua fazem do estudante um agente ativo em sua aula. “Alunos bem motivados para a aula respondendo o tempo todo. Quando eram chamados, eles se prontificavam imediatamente” (Excerto 15 – diário de bordo). Na prática pedagógica das aulas da educação bilíngue o que se tem é um ambiente favorável a partir da organização de um ensino sistemático e organizado e de um professor motivado e comprometido, seja na aula presencial ou *on-line*, objetivando uma aprendizagem com resultados positivos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Um ambiente educativo favorável ao aprendizado reporta à compreensão de que, ao ser educado como bilíngue, o estudante não está recebendo dois programas de ensino simultaneamente. A educação bilíngue não é simplesmente uma língua, somada a mais uma língua, resultando em ficando igual a duas línguas. Dessa forma, as práticas idealizadas de educação bilíngue não consideram a forma como as línguas são utilizadas na sociedade, ou seja, as práticas bilíngues e multilíngues reais (GARCÍA, 2009). No século XXI, as nossas complexas redes de comunicação global multilíngue e multimodal, muitas vezes refletem muito mais do que dois códigos monolíngues separados. “Mais do que uma bicicleta com duas rodas equilibradas, a educação bilíngue deve ser mais como um *buggy lunar* ou um *veículo terrestre*, com pernas diferentes que se estendem e contraem a fim de se aterrar nas cordilheiras e crateras da superfície”<sup>32</sup> (GARCÍA, 2009, p. 19, tradução nossa). Diante desse fato, o que se busca, como escola que introduz um programa bilíngue, é a compreensão de que a educação bilíngue não é como uma soma de igual para igual. Se assim o for, tem-se uma visão reducionista da educação bilíngue na utilização de duas ou mais línguas separadas, geralmente em diferentes espaços de sala de aula, períodos, contextos, com as línguas ensinadas por diferentes professores.

---

<sup>32</sup> “More than a bicycle with two balanced wheels, bilingual education must be more like a moon buggy or all-terrain vehicle, with different legs that extend and contract in order to ground itself in the ridges and craters of the surface”.

A educação bilíngue é maior em sua proporcionalidade de significado, posto que abrange a integralidade do contexto com a adesão e o envolvimento da comunidade escolar, chegando às famílias, estudantes, professores, gestores pedagógicos e direção da escola. É um contexto muito amplo e complexo que vai além da sala de aula, transitando em espaços diversificados. No relato do diário de bordo, a seguir, é visível ver que “a professora estava interagindo com os alunos do presencial e *on-line* em muitos momentos. A relação é positiva e ela, nesta aula, apresentou exemplos reais do cotidiano dos alunos” (Excerto 16). Nesse sentido, entendemos que “O aprendizado é um processo ativo. [...] Quando estão motivadas, as crianças ficam felizes em tentar coisas novas, experimentar com ideias e pensamentos em conversas com adultos e professores”<sup>33</sup> (PINTER, 2013, p. 5, tradução nossa). Desse modo, entendemos que a educação bilíngue está integrada ao processo de ensino e de aprendizagem em diversas esferas de atuação. Nesse sentido, percebe-se que a Língua Inglesa em estudo está aliada aos movimentos de transformação da educação, sendo as tecnologias da aprendizagem, na presencialidade e na modalidade *on-line*, ferramentas potentes de apoio para o êxito do ensino em tempos de desafios contemporâneos.

O professor, ao ver a potência da língua que está ensinando, tem a consciência de que “a língua não é uma barreira. Posso fazer com *meaningful*. “Eu sou *show and tell*. Uso *my body language*” (Excerto 17 – diário de bordo). Nesse sentido, a escola de Educação Básica torna-se significativa ao direcionar-se com um olhar atento para a formação do estudante, dos professores e demais profissionais da educação, fornecendo possibilidades de exposição às situações em que os conhecimentos interculturais sejam aplicados.

Na aula de inglês da escola a motivação da professora aos alunos presentes na aula e aos que estão remotos, aparece quando ela os ajuda a sentirem-se confortáveis para participar. “A professora interage com os alunos em inglês, e em português quando percebe que eles não entenderam o conteúdo. Estimula a falarem em inglês, desde a chamada. Durante a aula, solicita o material e a interação na aula” (Excerto 18 – diário de bordo). O professor, com o seu olhar atento aos estudantes, desenvolve estratégias e ações com o propósito da participação nas atividades, criando vínculos e relações positivas de aprendizagem no cotidiano das aulas.

No *feedback* com a coordenadora, após a aula observada, o professor estava contente com ele mesmo e com o suporte da escola para o êxito do seu trabalho. “Eu também aprendi a trabalhar com as crianças. Foi um processo de crescimento didático também. Senti o suporte da escola e a autonomia de poder fazer a minha aula” (Excerto 19 – diário de bordo). Nessa

---

<sup>33</sup> “Learning is an active process. [...] When they are motivated, children are happy to try new things and to experiment with ideas and thoughts in conversations with adults and teachers”.

configuração, um contexto positivo de aprendizagem cria-se no espaço educativo da escola com a educação bilíngue, e a escola vai cumprindo com o seu papel fundamental de formar para o exercício da cidadania global e para a inserção no exercício de uma profissão. De igual maneira, vai preparando cidadãos conscientes do seu papel no desenvolvimento de uma sociedade crítica e acolhedora para todos os repertórios linguísticos e culturais apresentados por aqueles que nela convivem com as variadas transformações.

Em tempos de pandemia, a escola e todos os envolvidos nos processos educativos passaram por desafios e transformações profundas. Para ensinar a Língua Inglesa, o professor, não podendo ter seus alunos presencialmente, passou por grandes mudanças em seu fazer educativo, sendo um deles o aprendizado do uso das tecnologias de aprendizagem para ensinar em inglês.

### *6.2.2 Língua aliada às tecnologias de aprendizagem*

O desafio das escolas em organizar seus espaços educativos e preparar-se para as aulas remotas, foi um movimento de reação necessário durante o ano de 2020, e isso influenciou nos processos de ensino e de aprendizagem em ambientes remotos. De repente os profissionais da educação se deparam com uma realidade nova. E agora, como fazer? Esse movimento, o primeiro que remete do presencial para as aulas remotas e, da mesma forma, das aulas remotas para as presenciais, trouxe desconforto e tomadas de decisão. Com o retorno dos estudantes para a escola em 2021, por meio da liberação dos órgãos competentes, e alguns dos seus colegas ainda permanecendo em casa, essa situação trouxe para a comunidade escolar uma reflexão que exigiu uma transformação rápida com inovações pertinentes nas instituições escolares em geral.

A realidade do estudante no contexto para o ensino também mudou. Ensinar outra língua, no início da efetivação do programa bilíngue, no âmago da pandemia da Covid-19, foi um desafio. Ter aulas em inglês por meio de *lives*, aprender uma língua em um programa bilíngue através da tela, exigiu aprender diariamente. Escola, famílias, estudantes, professores e demais envolvidos tendo a experiência de um novo ambiente educativo, cada dia em busca de soluções necessárias para que o ensino e a aprendizagem acontecessem de modo efetivo, distante das salas presenciais, do espaço físico e das relações entre os pares.

Na tentativa de encontrar estratégias para continuar com as aulas remotas e presencias, ao abordar sobre as práticas atuais da educação, seja híbrida ou presencial, em tempos de pandemia do coronavírus, houve orientações dos órgãos públicos que permearam a discussão. Ancorada em expectativas descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

–, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao tratar das práticas da educação relacionadas à aprendizagem híbrida, a discussão é que essas tendem a seguir na direção de um “modelo pedagógico relacional [...] segundo o qual o docente considera o estudante como o agente ativo em sua aula, uma vez que compreende que a construção de um conhecimento novo está diretamente relacionada à ação e à problematização da própria ação pelo aluno” (SOUZA, 2021, p. 117). Nesta nova configuração da ação pedagógica, sabe-se que a mesma envolve as dimensões do acolhimento e da afetividade na relação ensino e aprendizagem. Visualiza-se uma diversidade de atos que se entrelaçam numa perspectiva positiva de aprender inglês no espaço físico da escola e fora dela.

No contexto da aula não bilíngue, nas observações registradas no diário de bordo, observa-se que o atendimento aos estudantes *on-line* e aos presenciais foi de forma igual. “A professora é rápida quando os estudantes remotos se dispersavam. Ela dizia: *students you are talking too much. Please, calm down*, e eles, prontamente, acalmavam-se com a boa gestão de classe da professora” (Excerto 20 – diário de bordo).

Nessa relação, o ensino e a aprendizagem acontecem nas duas modalidades: a *on-line* e a presencial. O professor, ao ministrar o ensino nas duas modalidades, procura “dar conta” do estudante que está atrás das telas e do que está em sua frente na sala de aula. Para ambos, o professor busca fazê-los participar e mostrar interesse em aprender a Língua Inglesa. A professora, nesse sentido, busca atendê-los numa relação positiva.

Outro relato do diário de bordo refere-se aos estudantes no momento da aula em que aprendiam os adjetivos possessivos em inglês. Quando a professora estava explicando os pronomes possessivos meu/minha em inglês,

Os alunos presenciais e os *on-line* repetiam os pronomes. A professora perguntou: como é seu em inglês. A aluna respondeu: *your*. E a professora continuou: como é dela em inglês? A aluna respondeu: *her*, e assim seguiram o estudo. Uma estudante, perguntou: *teacher* como digo dele ou dela para coisas ou animais? E os alunos diziam: *It*. A professora foi questionada sobre o significado dos possessivos dele, seus, suas, deles, em inglês. Os estudantes diziam: *his, yours, their*. (EXCERTO 21 – DIÁRIO DE BORDO).

Nesse contexto de aula não bilíngue, professora e alunos falam em português na aula de inglês. Diferente do inglês bilíngue, em que as aulas ocorrem todas em inglês, nessa aula do turno matutino do 5º ano não bilíngue a língua materna se mescla com a língua adicional. A respeito disso, Mohanty (2015) assevera que em outros países, como a Índia, os processos de ensino e de aprendizagem do inglês são bastante divergentes entre escolas privadas e públicas, “[...] os quais diferem-se em relação a como o inglês é colocado no programa escolar, a



qualidade e competência no ensino, a natureza das práticas da sala de aula e a prontidão dos alunos para aprenderem inglês com diferentes padrões de socialização e de apoio ao inglês nas suas casas”<sup>34</sup> (MOHANTY, 2015, p. 273, tradução nossa). Esse contexto retrata diversidades nos espaços das escolas, ambiente em que a Língua Inglesa é ensinada e praticada.

Diante disso, as instituições de ensino, sejam elas de Educação Básica, Educação Superior ou outra de relevância semelhante, podem superar esse distanciamento. Em uma relação de integração, por meio do seu currículo, a competência do ensino e a qualidade da aprendizagem se imbricam nesse movimento. Dessa forma, entende-se que o resultado que se visa a alcançar depende, também, de uma ativa participação dos estudantes em querer aprender a língua em estudo.

Durante as aulas nas modalidades *on-line* e presencial, o que se percebeu nas aulas do bilíngue foi que o “professor tem competência tecnológica para lidar com a plataforma, os jogos e demais instrumentos tecnológicos para motivar a participação e a aprendizagem dos estudantes” (Excerto 22 – diário de bordo). Fica evidente que mais um desafio foi superado – o de lidar com as tecnologias para ensinar em inglês. Esse universo, ainda desconhecido para muitos dos professores, que, com a pandemia do Coronavírus, foram impulsionados a aprender a “lidar” com as tecnologias para poder dar aulas e facilitar a aprendizagem dos estudantes, foi superado no contexto da escola em tela.

Em um dos registros do diário de bordo está escrito que “o professor usou o *Wordwall*, uma ferramenta digital para aulas a distância com histórias matemáticas e frações (Excerto 23 – diário de bordo).

Já neste outro registro:

O professor já está acostumado com a ferramenta e os alunos também, pois pareciam super animados para a realização do exercício. As aulas são remotas e o professor usa o portal do aluno da instituição em que trabalha, e ele tem bom manuseio da plataforma *Zoom*, pois ele realizou um jogo com os estudantes: *Play a matching game with the vocabulary, classifying organs and systems*. (EXCERTO 24 – DIÁRIO DE BORDO).

No contexto das aulas remotas o professor as organiza de modo a incentivar a participação e o aprendizado dos estudantes. Para que seu trabalho tenha êxito, a instituição em que atua oferece as condições necessárias para sua boa atuação enquanto profissional da educação que nela trabalha.

---

<sup>34</sup> “which differ in respect of how English is placed in the school programme, the quality and competence in teaching, the nature of classroom practices and pupils’ readiness for learning English with different patterns of socialisation and support for English in their homes”.

Com a plataforma *Zoom*, de acesso gratuito para todos os usuários, escola e professor utilizaram esse veículo de comunicação para a realização da aula. Diante disso, “dependendo do tipo de ensino de línguas e do programa de ensino bilíngue [...], pode ser difícil diferenciar entre o ensino bilíngue e os programas de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira”<sup>35</sup> (GARCÍA, 2009, p. 17, tradução nossa). Nessa direção, o que se visualiza é que os programas de ensino de línguas no século XXI integram cada vez mais a língua e o conteúdo, alinhando o ensino bilíngue ao alcance de uma aprendizagem com êxito. Durante a pandemia, porém, tempo de aulas remotas, nem todos os resultados foram exitosos.

O relato dos professores em reunião de formação trouxe as dificuldades enfrentadas por eles nesse período:

Durante a formação cada professor apontou dificuldade nas aulas *on-line/remotas*, *worksheets*, como adaptar e verificar o que os estudantes estão fazendo; adaptar *Lesson Plan* para a realidade virtual; adaptar variedades para não ser sempre a mesma atividade; encontrar recursos mais atrativos; não ter a mesmice dos meios digitais; constante ir e voltar do compartilhamento de telas (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021).

Na discussão é possível perceber que se integram, no processo de aprendizagem, alguns elementos significativos nessa relação, tais como: o ser humano, o conhecimento, a perturbação, a interação e o contexto. Assim, ao se considerar a aprendizagem em espaços digitais virtuais (meio/contexto), é indispensável ressignificar esses aspectos mencionados (BACKES, 2011).

Os desafios são os mais diversos durante as aulas remotas tanto para o estudante quanto para o professor. Foi necessário remodelar o processo de forma veloz e transformativa. No momento do assessoramento pedagógico ao professor, quando a

Coordenadora pedagógica da escola solicitou aos professores sobre qual é o maior desafio enfrentado por eles durante as aulas remotas. Relataram: pais traduzindo e interferindo; manter o foco com as crianças pequenas; diversidade de atividades; multitasking, como renomear e mutar/desmutar alunos; ficar sentado o tempo todo e aspectos visuais; frustração por não poder controlar o que acontece do outro lado da tela. (*COLÉGIO FRANCISCANO SANT'ANNA*, 2021d).

Nesta situação, o professor, como um dos responsáveis pelo aprendizado do estudante, organiza os métodos pedagógicos de acordo com o contexto e estabelece estratégias de ensino para as aulas. Preocupa-se com tudo o que envolve os processos de aprendizagem dos seus estudantes. “Uma das vantagens de ensinar os alunos na escola é que, ao contrário da maioria dos adultos, eles são estudantes profissionais. Passam uma grande quantidade de horas

---

<sup>35</sup> “Depending on the type of language-teaching and bilingual education program followed, it may be difficult to differentiate between bilingual education and second- or foreign-language teaching programs”.

semanais num ambiente de aprendizagem” (HOLDEN, 2009, p. 25). Concebe-se, com isso, que a escola proporciona um ambiente educativo formal de construção do conhecimento e de expansão de seu repertório de contexto. Nessa direção, ela contribui para o desenvolvimento das competências e das habilidades internacionais e interculturais dos estudantes, preparando-os para o convívio e a interação na sociedade plurilíngue e multicultural.

Para aprender outra língua, que não seja a materna, mas um idioma estrangeiro, requer-se tanto uma aprendizagem formal, uma compreensão da estrutura do idioma e seu uso em contexto quanto oportunidades para a prática mais informal, a experimentação e a criatividade. “Da mesma forma, não faz sentido usar recursos de multimídia como parte central do ensino, se for difícil ter acesso regular a eles” (HOLDEN, 2009, p. 21). Para o ensino de uma língua é importante garantir que o ambiente e o estímulo de apoio estejam disponíveis ao estudante e ao professor. No documento da escola, referente ao assessoramento pedagógico aos professores, eles relatam suas inquietações em relação às aulas remotas durante a pandemia. Diante disso,

Dentre as observações relatadas pelos professores, destaca-se: interferência da família ao traduzir e responder pelos alunos, problemas técnicos relacionados à Internet, falta de pontualidade dos alunos, dúvidas frequentes de pais, *stress* das crianças por estarem em casa o tempo todo, baixa adesão na Educação Infantil, especialmente, maternal 03 anos, ambiente inapropriado para ter aula, foco e atenção reduzidos neste ambiente virtual (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021d).

O que se percebe é uma preocupação dos professores em relação aos meios favoráveis para que a aprendizagem ocorra ante as adversidades do contexto que se estava vivenciando – o tempo pandêmico. Enquanto ambiente educativo, que compartilha saberes, o que se busca é que o estudante seja presença nos espaços virtuais, pois, assim, ele compartilha seus conhecimentos com os colegas e professores por meio das múltiplas linguagens, interagindo com sua história de vida.

O estudante ativo e dinâmico em espaços geográficos nos quais transita, também agrega conhecimentos e aprendizagens daqueles com os quais interage na “presencialidade” de onde se encontra, seja nas atividades *on-line* ou fora delas. “Para as aulas *on-line* eu me adaptei, mas não foi pela tecnologia em si, foi pelo modo de relacionamento com os alunos *on-line*, e com as famílias. Foi tranquilo, consegui alcançar mais os alunos e as famílias” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2020d). Nessa interação, os ambientes socializam saberes num sistema compartilhado de processos que se movimentam e se interligam diariamente. O professor, diante dessa demanda necessária e urgente da escola, em tempos de ensino remoto, pode aproveitar o potencial das tecnologias de informação e comunicação. Ele amplia as oportunidades de intercâmbios na escola em atividades interculturais, garantindo a participação

de estudantes com outros, sejam professores, famílias ou demais participantes, de dentro ou fora dos espaços educativos, promovendo encontros de intercâmbio interativo com pessoas de outros países. É o protagonismo do professor enquanto agente de transformação da educação e da sociedade na qual está inserido com seu fazer pedagógico diário na educação bilíngue.

### 6.2.3 O protagonismo e o fazer pedagógico do professor bilíngue

A prática pedagógica desenvolvida pelos professores, no contexto bilíngue, provoca transformações no contexto educativo. Numa atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão das línguas estrangeiras, a educação bilíngue trata dos usos locais, regionais e globais. De maneira semelhante, os recursos a ela relacionados podem ser analisados e disponibilizados ao estudante para que ele possa fazer uso desses na perspectiva da construção de um repertório linguístico, observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (BRASIL, 2018).

Nessa relação do uso da língua e do protagonismo do fazer pedagógico diário do professor, no documento do *feedback* dado pelo *Systemic* ao professor da escola após a observação da sua aula, o coordenador pedagógico prescreveu no *forms* em documento validado pelo programa: “A boa relação do professor com os alunos ajuda na confiança para a pergunta e a resposta dos alunos. De uma frase grande ele consegue fazê-la mais simples para a compreensão do aluno” (SYSTEMIC BILINGUAL, 2021d). A capacidade do professor de perceber o seu público de ensino e conhecê-lo faz com que ele tenha consciência de que é necessária uma transformação na profissão de ensinar se queremos ter alunos transformadores; faz-se necessário, então, ter novos professores que os auxiliem a compreender e transformar.

O professor vai transformando-se em um profissional que consegue converter-se em um “novo professor [...] projetista de ambientes de aprendizagem para estudantes engajados, em vez de alguém que critica o livro didático”<sup>36</sup> (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 204); um professor que vai permitindo que os alunos assumam mais responsabilidade por seu próprio aprendizado. Ele vai transformando-se com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade contemporânea. Em um dos relatórios da observação está escrito:

---

<sup>36</sup> “The new teacher will be a designer of learning environments for engaged students, rather than someone who regurgitates the textbook. Instead of being the authoritarian, they need to be able to ‘let go’, allowing learners to take more responsibility for their own learning”.

O professor, em vários momentos da aula, falou da relevância e a importância do inglês. O *teacher* disse: “Observei o início de vocês e agora eu não preciso explicar quase nada, eu explico uma vez, às vezes explico e vocês ainda não compreendem tudo, mas com certeza chegarão numa compreensão maior. (EXCERTO 25 – DIÁRIO DE BORDO).

Desse modo, infere-se que o desenvolvimento da competência intercultural nas escolas e nos seus professores vem provocando o adensamento de reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura; tudo isso, na intenção de problematizar os diferentes papéis da língua estrangeira no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.

O professor, enquanto protagonista de convicções, diante da responsabilidade de ensinar, pode aproveitar as experiências internacionais e interculturais dos estudantes nos contextos de ensino e de aprendizagem, possibilitando sua conexão com os objetos do conhecimento presentes no currículo escolar. No *feedback*, um professor novo, na escola, colocou como se sentia diante do programa *Systemic Bilingual*: “as relações positivas favoreceram o convívio e as professoras regentes me ajudaram muito na escola. Autonomia no planejamento. Não é somente *follow the procedures*. Foco nos objetivos de cada lição. Hoje consigo ver esta abordagem em outras disciplinas” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021d).

Com a interação positiva da escola e do programa *Systemic Bilingual*, o trabalho em parceria proporciona incentivo e apoio aos professores e às instituições educativas para uma transformação no currículo da escola e para o desenvolvimento de outras formas de se comunicar, dando oportunidades aos estudantes de perceberem a si mesmos e aos outros em contextos bilíngues e plurilíngues.

Nesse movimento ocorre o reconhecimento de outra língua, hábitos, crenças, costumes e valores bem como o modo de vida e o jeito de se expressar em diferentes maneiras e espaços, sejam eles nacionais ou internacionais. São realidades de vida que podem ser olhadas e vividas. No diário de bordo da pesquisadora está escrito: “ao trazer exemplos concretos do tema em estudo, o professor usa de *realia*, tema em estudo alinhado ao contexto de vida do contexto escolar dos alunos. Da mesma forma, quando propõe que os alunos o façam espontaneamente, com seus exemplos de vida” (EXCERTO 26 – DIÁRIO DE BORDO).

O lugar de onde se fala também é parte do contexto, portanto o professor dá importância para o aluno expressar sua cultura utilizando a língua e, ao mesmo tempo, está ensinando como ela promove conhecimento linguístico e cultural.

No contexto educativo o tema da educação bilíngue passa por variações nos diferentes cenários de abrangência. A demanda da sociedade plurilíngue convoca a escola a transcender

os interesses dos agentes nela envolvidos e a estudar “o *status* econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação [...], o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno” (MEGALE, 2019, p. 22). Com essa série de aspectos que envolvem a educação bilíngue, na escola se estabelecem relações, e uma delas é a promoção dos saberes que se imbricam no processo educativo.

Na dinâmica de integração, o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual* no Colégio Franciscano Sant’Anna acontece nos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvidos num contexto positivo de aprendizagem, pois é um contexto que motiva o ensino da língua. Essa dinâmica de ensino está aliada às tecnologias para desenvolver habilidades específicas da língua num ambiente educativo compartilhado. É um processo de ensino e de aprendizagem em que o professor usa uma pedagogia diferenciada no seu fazer diário. Ele utiliza-se de estratégias que promovem aprender com a realidade dos objetos do conhecimento e com a relação cultural e social da língua.

Para conviver com a diversidade multicultural e multilíngue da sociedade contemporânea, novas habilidades linguísticas e sociointeracionais, em inglês, são exigidas dos professores e dos estudantes na escola, na família e nos diversos espaços educativos de convivência e interação.

### **6.3 Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês**

O novo cenário mundial impõe demandas para o setor educativo no sentido de desenvolver competências e habilidades em vista da formação de cidadãos críticos e comprometidos com a complexidade das relações estabelecidas pela sociedade contemporânea (BRASIL, 2018). Essas relações sinalizam para uma compreensão de mundo que pressupõe a identificação e a aceitação da existência de diferentes culturas e a necessidade de atuação num mundo marcadamente multicultural e altamente interdependente.

Conhecer e compreender o mundo e identificar o seu lugar nele, requer dos cidadãos o engajamento e o desempenho de um papel ativo em suas comunidades, respeitando os princípios da igualdade, da diversidade e da equidade, com o objetivo de tornar o planeta mais justo e sustentável (UNESCO, 2016). Trata-se, pois, de elaborar um processo de desenvolvimento consciente e integral no estudante. A partir das perspectivas multiculturais e internacionais dos saberes, ao ensinar e ao aprender objetos do conhecimento o professor possibilita novas experiências e promove o contato com outros contextos, entendimentos e interculturalidade que a língua proporciona alcançar além do âmbito local.

Nessa formação pode-se integrar os saberes contidos nos componentes curriculares, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociointeracionais nos níveis de ensino, com o estudo de unidades temáticas passíveis de serem incluídas nesse processo que vai se tornando integral. Nesse viés, na Figura 8 visualiza-se a categoria habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês e as subcategorias, a saber: leitura e pronúncia no aprendizado da Língua Inglesa; aprendizagem colaborativa entre os pares; aprender a pensar, refletir e usar a língua; uso da língua: estudante bilíngue e não bilíngue.

Figura 8 – Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês



Fonte: Autoria própria (2022).

### 6.3.1 Leitura e pronúncia no aprendizado da Língua Inglesa

Os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ao serem alfabetizados na língua materna, aprendem com e no contexto social, cultural e linguístico. Desse modo, constroem conhecimentos a partir de diversas experiências. À medida que vão sendo alfabetizados na língua materna, começam a reconhecer palavras escritas, sons e signos

(PINTER, 2013). De igual modo, ao serem alfabetizados em outra língua, tudo isso também acontece.

A leitura em ambas as línguas – portuguesa ou inglesa – é um processo cognitivo de sentido e de longa duração. “A leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos a partir de um texto escrito, que pode conter imagens” (OLIVEIRA, 2015, p. 97). No diário de bordo da observação da aula do inglês currículo, o professor pergunta:

*Teacher: can you read the first sentence the text until the dot? E o aluno disse: okay, eu posso. E assim seguiu a leitura dos textos. Teacher: Can you read the next V.? E a aluna disse: yes teacher. E leu a sentença: Nesta frase, houve uma correção da pronúncia da palavra hero feita pela professora à estudante. E a aluna fez a leitura novamente. Teacher disse: Very Good. (EXCERTO 27 – DIÁRIO DE BORDO).*

É importante ressaltar, que nesta aula, a professora não era bilíngue, e que ela trabalhou a leitura de modo dinâmico na aula *on-line*. Outro aspecto a considerar é que a leitura se efetiva na língua materna e, ao mesmo tempo, na língua estrangeira. O estudante, no 5º ano do Ensino Fundamental, já possui a habilidade da leitura, e consegue realizá-la com desenvoltura. Assim também acontece na Língua Inglesa. Cabe destacar, ainda, que neste nível de ensino, 5º ano Ensino Fundamental, o estudante já adquiriu maior vocabulário em seu repertório linguístico para o uso em diversas circunstâncias nas quais estará exposto, seja no contexto da língua materna ou no bilíngue. “Em contextos bilíngues, o aprendizado da leitura e da escrita em duas ou mais línguas acontecem, geralmente, em simultâneo”<sup>37</sup> (PINTER, 2013, p. 65, tradução nossa). Isso significa que as habilidades de leitura, assim como o aprendizado para encontrar o significado do que está escrito, ajuda o estudante no processo de decodificação e compreensão.

O incentivo aconteceu para que a leitura e a pronúncia correta ocorressem durante a aula. A motivação dos alunos para realizar a atividade de leitura era de espontaneidade e entusiasmo, pois já sabiam ler. Não é o que acontece com os estudantes menores, da Educação Infantil, pois, “para crianças que estão aprendendo a Língua Inglesa, o processo de aprender a ler e escrever leva bastante tempo, porque em inglês a letra e a correspondência sonora não é sempre de forma direta e consistente”<sup>38</sup> (PINTER, 2013, p. 67, tradução nossa). O que acontece é que, no inglês, a palavra nem sempre tem o som de como ela é escrita, e isso, de início, não favorece a compreensão linguística para o estudante.

<sup>37</sup> “In bilingual contexts learning, reading and writing in two or more languages often happens at the same time”.

<sup>38</sup> “For English-speaking children the process of learning to read and write takes rather a long time because in English the letter and sound correspondence is not at all direct and consistent.”



No documento denominado formação docente, oportunizado pela escola aos professores, com data do dia 18 de maio de 2021, um docente expõe: “O professor tem de gostar do que faz enquanto professor de inglês. [...] cuidar para não haver erros na sua pronúncia. Sobre a dinâmica das aulas, o que se espera é que o professor esteja aberto para aprender e tentar algo novo” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021b). É interessante observar como o professor percebe a sua profissão. Ele faz sua autoavaliação, uma leitura crítica de si mesmo, considerando que o profissional da educação tem de estar integrado à sua função de professor de inglês. Para tal, tem de ter as competências e as habilidades necessárias para atuação. A aprendizagem constante é outra consideração feita por ele, percebendo que a formação continuada é relevante para seu aperfeiçoamento profissional diário. Nessa consciência de que ele, o professor, também necessita aprender, e continuamente, é que emerge nesta tese a centralidade da proposta do programa *Systemic Bilingual* e do Colégio Franciscano Sant’Anna: o professor e sua relevância para o sucesso do desenvolvimento do ensino bilíngue.

Nesse movimento, o estudante, ao deparar-se com um texto em uma língua estrangeira, também pode construir-se de modo crítico e consciente. “A leitura crítica leva o leitor a tomar uma posição diante do texto, questionando [...] o objetivo para o qual o texto foi produzido, o tipo de leitor para quem foi escrito”, o conhecimento prévio pressuposto pelo autor (LEFFA, 2016, p. 200). O desenvolvimento da habilidade da criticidade vai acontecendo no estudante a partir da experiência de leitura que vai construindo em outra língua. Para isso, algumas estratégias de leitura são propostas, como o uso do contexto, do conhecimento de mundo, emprego de pistas gráficas, análise morfológica da palavra desconhecida, identificação por semelhança com uma palavra cognata, dentre outras. “O professor de inglês precisa ter consciência de que a coerência textual não está no texto, nem no leitor, pois, ela surge (ou não) a partir do encontro desses dois elementos” (OLIVEIRA, 2015, p. 102). Sendo assim, o texto e o leitor se complementam para que a compreensão linguística comunique sentido para ambos.

O professor tem uma mediação essencial na realização do fazer acontecer as aulas e o aprendizado dos seus estudantes. Percebe-se isso na ação da professora do inglês do currículo, turma não bilíngue, quando ela realizou momentos de leitura com os estudantes no livro didático, tal como expresso no que segue: “Após a atividade de leitura no livro didático, a professora solicitou aos alunos que eles escrevessem uma pergunta para cada uma das imagens sobre a família usando o sujeito e o substantivo” (Excerto 28 – diário de bordo). A professora de inglês do currículo utilizou algumas estratégias de leitura para atingir seus objetivos com a turma. Como consequência, a escrita no 5º ano do Ensino Fundamental está acontecendo, os alunos lendo e escrevendo com autonomia criativa na aula de inglês.

Na aula bilíngue, a leitura também ocorre durante vários momentos. “O professor motivou os alunos à leitura e eles liam bem alto. Após a leitura, o professor ajudava na pronúncia correta” (Excerto 29 – diário de bordo). De igual modo, a motivação e o acompanhamento para que o estudante não fique com vergonha de ler e tenha desenvoltura, são aspectos importantes para uma leitura participativa e dinâmica. No programa, “os projetos de leitura visam desenvolver muito além da língua. [...] incluindo competências como criatividade, pensamento crítico, autonomia, cidadania e colaboração” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2022). Sendo assim, com os planos de aulas específicos sobre a leitura e com o uso da literatura infantil, o professor atua como mediador e vai construindo conteúdos e temáticas que contribuem para o desenvolvimento do estudante.

Desse modo, o professor não é mais o centro do ensino, e sim os estudantes. Eles começam a ser protagonistas do seu aprendizado, apropriando-se do conhecimento por meio da leitura. O professor vai indicando os caminhos e os alunos vão fazendo acontecer a aula, a aprendizagem, a colaboração. O laço criativo e colaborativo vai se amarrando entre eles. O desafio é fazer com que a aprendizagem aconteça e seja impulsionadora de novos conhecimentos; uma aprendizagem em que os estudantes entendem o processo da educação bilíngue. Dessa maneira, conseguem auxiliar os colegas usando a língua nas aulas e em outros contextos. Com isso, ela se torna consciente e colaborativa entre os pares.

### *6.3.2 Aprendizagem colaborativa entre os pares*

A aprendizagem é um processo intrínseco, singular e de interação. As oportunidades de aprendizagem proporcionadas no espaço educativo ou na sala de aula bilíngue entre estudantes e professores, geram participação e colaboração. Na aula bilíngue, no diário de bordo, percebeu-se “alunos integrados uns com os outros, com o professor e com o conteúdo e na participação em aula. Se dão bem com respeito e focados no estudo” (Excerto 30, diário de bordo). Nessa relação construída, entre o professor e os estudantes, fica claro que é no contexto da aula e na interação que são concretizadas metas de aprendizagem e também concepções de língua.

A qualidade dos momentos de corresponsabilidade entre ambos proporciona aprendizagens e possibilidades interacionais diferentes e significativas (SALIMEN, 2019). O professor, que traz o uso da língua o tempo todo em aula, conduz o aluno a uma aquisição e participação espontânea. Para que o estudante se aproprie e use a língua naturalmente, se comunique com o professor, com os pares e outros, é preciso que se crie um contexto rico de

*input* para que tal experiência ocorra de fato. A exposição à língua e a qualidade do *input* é fundamental para o sucesso e o resultado da aprendizagem.

O relato da aula bilíngue mostra uma turma participativa, integrada e com vontade de aprender a Língua Inglesa. “A integração da turma, entre eles, aspira um grupo agradável entre si, comunicativo em vários aspectos, acolhedores para com aqueles que os visitam na aula, como a coordenação pedagógica, direção e outros” (Excerto 31 – diário de bordo). Neste contexto, “os professores também precisam se exercitar para criar um ambiente nas aulas e um lugar seguro para que os alunos aprendam. Uma das formas de os professores fazerem isso é mediante o aprendizado colaborativo”<sup>39</sup> (MERCENDETTI, 2010, p. 41, tradução nossa).

Nesse movimento de interação e de trabalho em conjunto, para que todos possam aprender, é importante que o professor tenha critérios. Esses são princípios que ele acredita dar certo com seus estudantes para o bom andamento das aulas para obter resultados satisfatórios na aprendizagem. A aprendizagem colaborativa é construída sobre alguns elementos que são utilizados para melhorar não apenas as habilidades acadêmicas dos estudantes, mas também suas habilidades sociais e de bem-estar. Estes elementos são desenvolvidos, nos espaços educativos, com o exercício da liderança, na tomada de decisões, com a construção de confiança, na comunicação e gestão de conflitos. Todos estes elementos podem ser desenvolvidos nos estudantes para que a aprendizagem colaborativa possa ir concretizando-se ao longo do processo escolar (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

Nesta relação colaborativa cria-se interdependência positiva, responsabilidade individual, habilidades sociais de interação em grupo. O estar e sentir-se bem diante dos colegas, com o professor e o ambiente no qual transita durante o tempo que permanece na escola, faz com que o estudante tenha as condições necessárias para aprender e interagir no contexto em que está inserido e tenha a habilidade de fazer isso, também em outros espaços.

Outro relato do diário de bordo da aula remota não bilíngue no ano de 2020, por ocasião da pandemia da Covid-19, retrata um ambiente interativo e de aprendizagem colaborativa: “Os estudantes, interativos, ajudavam-se nas respostas em voz alta ou algumas vezes pelo *chat*. A professora, no exercício do livro, lembrou a eles que era necessário realizar as atividades no coletivo para a compreensão de todos” (Excerto 32). O que se tem é um trabalho colaborativo que desenvolve competências e promove o pensamento crítico. “O aprendizado colaborativo também desenvolve a competências social e emocional dos alunos na sala de aula, pois permite

---

<sup>39</sup> “Teachers also need to exercise them in the classroom to create the environment and a safe place for students to learn them. One of the ways teachers do this is through collaborative learning”.

que eles trabalhem juntos para resolver um problema” (RILEY, 2020, p. 162). Nessa ação não é apenas um estudante que aprende, mas todos: o professor, o estudante e a escola.

Todos ganham com esta aprendizagem. “O aprendizado colaborativo é uma peça central em promover a cidadania e o dever cívico. Ela ensina aos estudantes como ser pensadores independentes e também como trabalhar juntos” (RILEY, 2020, p. 161). Nesse processo, é importante preparar os estudantes para o trabalho e a aprendizagem em equipe, e, do mesmo modo, atribuir funções, ensinar a tomar decisões e ajudar a solucionar problemas e a desenvolver habilidades. Outra relação é a da reflexão, do impulsionar o pensamento crítico, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais que fortalecem a reflexão para a ação consciente. Com a Língua Inglesa, de igual modo, se faz necessário aprender a pensar e refletir para usá-la.

### 6.3.3 *Aprender a pensar, a refletir e a usar a língua*

O mundo globalizado demanda a atuação de cidadãos cada vez mais interconectados e ágeis em suas formas de comunicação por meio das diferentes línguas e da compreensão das diversas culturas. Diante disso, faz-se importante que a escola atenda essas demandas com o nível de qualidade esperado, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. Uma das demandas é o aprendizado da Língua Inglesa para uso na sociedade globalizada. Daí a importância de aprender variadas temáticas das áreas diversificadas de conhecimento. Sendo assim, “O objetivo principal da proposta metodológica do *Systemic* não é somente ensinar inglês, mas ensinar em inglês os componentes curriculares que fazem parte do currículo” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2021f). O que se visualiza neste contexto é o ensino explícito da língua e sua manifestação pelos objetos de conhecimento e pelas áreas de conhecimento que se integram e correlacionam no material de instrução utilizado. Outra expressão é pelo uso da língua pelo professor, e, com certeza, no uso da língua pelos estudantes. O foco do programa em estudo é a “vivência do idioma em um contexto rico em atividades variadas, desenvolvidas para potencializar habilidades diversas, contemplar inteligências múltiplas e desenvolver pensamento crítico” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2022). O que se entende disso é que a imersão na língua, todos os dias, proporciona uma experiência da língua no contexto real do estudante. Na aula de inglês do currículo da escola “o conteúdo que a professora estava ensinando era sobre pronomes possessivos. Eles eram ágeis na compreensão do que estava sendo ensinado. Faziam perguntas orais com exemplos reais e questionavam a professora se estava correto”

(Excerto 33 – diário de bordo). Na sala de aula o professor tem de estar de olho no conteúdo, na estrutura bem como na atmosfera da aula, e estimular os estudantes a usar a língua no seu contexto real de vida. A cada dia eles estão mais ágeis e interativos com as pessoas, ambientes, culturas e realidades do seu cotidiano.

O professor tem a função de equilibrar os momentos da aula com segurança para fazer a aprendizagem ocorrer seguramente. Sánchez (2000, p. 38) enfatiza que “o *input* linguístico deve ser usado como um trampolim para a produção dos alunos”. Quanto mais, porém, o professor proporcionar atividades de compreensão oral, seguida por uma atividade de fala, e/ou de escrita a partir do contexto dos estudantes, mais ele estará promovendo a integração das habilidades linguísticas.

O segredo se faz na qualidade do serviço e em aulas que promovam a contextualização. Uma educação que se faz com consciência para que o aprendiz possa refletir sobre questões reais da vida ao usar a língua em seu cotidiano. Foi o que aconteceu na aula bilíngue: “O professor deu espaço para que os alunos colocassem seus conhecimentos já adquiridos bem com as suas curiosidades em relação ao tema” (Excerto 34 – diário de bordo). A partir desse relato, a certeza que se tem é que para uma educação bilíngue esse processo ocorre da mesma forma. A conduta do professor tem de estar estruturada o tempo todo.

Como professor, ele tem de estar o tempo todo olhando o comportamento do estudante, o modo como ele se comporta e responde aos estímulos do professor. Na aula do inglês currículo

A aluna S. disse ter que criar a frase com os pronomes possessivos: *Teacher*, eu posso pesquisar no *Google tradutor* para me ajudar? E a professora disse: S. você pode perguntar para *teacher*, e tente criar buscando ver se você compreendeu e aprendeu. Eu te ajudo, pode me perguntar. (EXCERTO 35 – DIÁRIO DE BORDO).

O ambiente de aprendizagem e as diferentes práticas proporcionadas ao estudante desenvolvem competências e habilidades significativas e úteis no contexto escolar e fora dele. “Ao estabelecer um contexto, o professor ajudará seus alunos a ativarem ou construírem esquemas mentais necessários para a realização de fala, o que se constitui em outro objetivo das atividades de pré-fala” (OLIVEIRA, 2015, p. 137). Nesse movimento, os estudantes situam a atividade de fala e ampliam suas práticas comunicativas. Uma das habilidades é a compreensão cognitiva da escuta, da aplicação da língua sem precisar recorrer à tradução. Gradualmente o sujeito vai tornando-se um estudante bilíngue que fala português e inglês naturalmente, sendo espontâneo e interativo.

#### 6.3.4 *Uso da Língua Inglesa: estudante bilíngue e não bilíngue*

Os documentos oficiais que embasam o ensino da Língua Inglesa no contexto brasileiro da Educação Básica possuem a função social de proporcionar a atualização dos currículos das escolas. Para tanto, faz-se necessário reconfigurar as práticas docentes com a formação de professores de inglês em vista do êxito no ensino e na aprendizagem. Diante desse fato, muitas escolas de Educação Básica, especialmente as privadas, estão cada vez mais voltadas à adesão e instituição de programas bilíngues com interesses em línguas adicionais, seja inglês, espanhol, francês ou outra.

Todas essas buscas têm o propósito de criar diferenciais de mudanças no currículo, visando a promover espaços de interculturalidade e cidadania global, colocando o estudante e a escola no universo da língua e no mundo. Sendo assim, oferecer o ensino de inglês diário, diante da complexidade do contexto contemporâneo, vai muito além do ensinar inglês, implicando ensinar em inglês os objetos do conhecimento com as áreas de conhecimento, na dimensão de uma educação bilíngue integrada ao currículo e às demandas da sociedade contemporânea. Para isso acontecer, o uso da Língua Inglesa tem de ocorrer a partir da autonomia do estudante. No diário de bordo, na aula bilíngue, os estudantes estavam focados na aula e na tentativa de compreender o conteúdo e a atividade proposta. Eles manifestaram interesse em falar inglês durante a aula, bem como a autonomia de participar e querer manifestar-se sem medo de falar (Excerto 36 – diário de bordo). O que se percebe é que os estudantes já usam a língua como um instrumento de comunicação na vida real e nas relações com outras pessoas, bem como em situações autênticas de uso (LEFFA, 2016). Nesse sentido, com o ensino bilíngue o estudante torna-se mais autônomo e capaz de gerenciar sua própria aprendizagem com a mediação, ou não, do professor (VYGOTSKY, 1998). “A aprendizagem para ocorrer não precisa necessariamente da presença do professor; pode dar-se através da mediação de um artefato cultural, socialmente situado” (LEFFA, 2016, p. 291). Com as citações dos dois autores, o que se entende é que para que a aprendizagem do aluno bilíngue ocorra em muitos momentos, ela precisa da mediação do professor. O desempenho do aluno tem de ser assistido pelo professor. Há uma intencionalidade pedagógica do professor e da escola no oferecimento do ensino bilíngue.

Com o passar das aulas e a aplicação da metodologia própria do programa das aulas em inglês, o estudante que está tornando-se bilíngue vai atingir um estágio de autonomia. Assim, ele conseguirá executar as atividades propostas e comunicar-se espontaneamente. Na aula não bilíngue do currículo da escola, uma aluna, durante as aulas remotas, falou à professora:

“*Teacher I will be right back*. Outra aluna escreveu no *chat*: *I finished teacher*. E o outro disse: *me too*. A professora também respondeu em inglês a eles: *That’s okay*” (Excerto, 37 – diário de bordo). Neste texto, a habilidade da fala espontânea e da escrita mostra que o estudante consegue elaborar e expressar-se na língua quando o professor facilita a aprendizagem, ajudando-o a desenvolver sua autoconfiança. Desse modo, o aluno vai tornando-se mais autônomo e protagonista da sua própria aprendizagem.

Com relação à aprendizagem da Língua Inglesa no contexto brasileiro, o que se sabe é que ela já era mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1996). Nesse contexto, ela era apresentada sob a perspectiva das práticas de leitura e escrita. A aprendizagem da língua estrangeira estava relacionada, principalmente, com o desenvolvimento integral do letramento do estudante, levando-o a aprender a ler textos escritos em outra língua.

Em outra aula, o relato de outra aula bilíngue mostra que “os estudantes já estão falando bastante com o professor em inglês e ele fala em inglês com eles o tempo todo da aula, mas, em alguns momentos, o português é falado pelos estudantes” (Excerto 38 – diário de bordo). O que se percebe é o inglês, a língua de aquisição, e o português, a língua já internalizada, a língua materna. “A aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente por situações reais, sem esforço consciente” (LEFFA, 2016, p. 22). Sendo assim, a tendência do estudante é voltar a falar em língua portuguesa sempre que for possível, pois já tem a estrutura formada na mente.

Em outra situação do diário de bordo da aula bilíngue percebe-se que os estudantes “falam algumas palavras em português e outras em inglês. Em outros momentos falam português e, de repente, se dão conta e falam em inglês” (Excerto 39 – diário de bordo). Desse modo, o estudante bilíngue vai se diferenciar do estudante não bilíngue, pois ele está mais exposto ao uso da língua, o ambiente é positivo para a aprendizagem e a iniciativa dos alunos ocorre de maneira interativa e sem muitas restrições. É uma nova configuração de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa. Com a BNCC (BRASIL, 2018) o ensino da Língua Inglesa tem um “caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (p. 239). O tratamento dado à Língua Inglesa, portanto, prioriza o foco da função social e política do inglês, e, nesse sentido, é considerado língua franca.

Essa nova configuração desfaz a noção de “pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (BRASIL, 2018, p. 240). A compreensão desse entendimento

possibilita “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, [...], para o reconhecimento das [...] diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 240), oportunizando, com isso, um conhecimento crítico sobre diferentes modos de observar e de analisar o contexto, o(s) outro(s) e a si mesmo.

Na organização própria do *Bilingual Systemic* há uma metodologia específica que desenvolve as quatro habilidades linguísticas na socialização e integração dos saberes; uma metodologia voltada ao contexto brasileiro, pois, dentro desta metodologia utilizada, o estudante consegue aprender a comunicar-se de modo espontâneo. Ele comunica-se naturalmente a partir de uma escuta, fala, leitura e escrita, uma vez que a cada momento, a cada aula diária, se dá a imersão, e, com isso, o professor vai desenvolvendo uma aprendizagem colaborativa entre os pares. O professor incentiva o estudante a usar a língua, e esse, de não bilíngue vai tornando-se um estudante bilíngue que participa e comunica-se sem medo de expressar-se em inglês. Isso é visível nos estudantes que participaram do programa *Systemic Bilingual* no ano anterior, diferente daqueles que só tiveram aulas de inglês durante o ano. Os estudantes bilíngues foram aprendendo a pensar, refletir e a usar a língua naturalmente com as possibilidades do programa.

Com o olhar para outros componentes curriculares, apresenta-se, no texto a seguir, a temática da interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino em Língua Inglesa.

#### **6.4 Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino em Língua Inglesa**

O inglês está entre as línguas mais faladas no mundo, ganhando cada vez mais prestígio e relevância. O ensino e o aprendizado desse componente curricular perpassam contextos diversos, ampliando conexões no grande tecido do mundo contemporâneo. Desse modo, a Língua Inglesa vai conectando pessoas, contextos, culturas, rompendo fronteiras, agregando espaços, áreas de conhecimentos, entrelaçando os componentes curriculares na escola numa dimensão multidisciplinar. O tecido construído é o currículo integrado, o currículo da educação bilíngue integrado ao currículo da escola, valorizando a dimensão da interculturalidade na perspectiva da integralidade, ou seja, da formação integral do estudante. O resultado desta pesquisa é o grande entrelaçamento do movimento da criação de uma cultura bilíngue na escola. A Figura 9 apresenta a categoria interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua, com suas subcategorias: o inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de



conhecimentos; a prática bilíngue na escola: aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua.

Figura 9 – Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua inglesa



Fonte: Autoria própria (2022).

Uma língua adicional permite o conhecimento da singularidade de um mundo que não é o nosso na percepção da sua diversidade, seja por meio da linguagem, de textos orais e escritos, discursos e de outras configurações que não circulam na comunidade local do sujeito que está usando outra língua. Isso tudo permite uma visão mais consciente de si com conhecimento da sua realidade local e com a compreensão de um contexto mais amplo.

O inglês, como língua adicional, passa a ser parte da formação do cidadão com caráter multicultural. Sendo assim, para que uma educação bilíngue seja inter/multicultural é importante considerar o seu planejamento, e para que uma formação multicultural ocorra a mesma pressupõe “ser necessariamente planejada de maneira sistemática, de modo a estar contemplada nas diretrizes curriculares das escolas e inserida intencionalmente nos eixos estabelecidos para cada ano, conseqüentemente, no planejamento dos professores” (MEGALE, 2019, p. 76). Parte-se do pressuposto, portanto, de que a escolarização por meio de duas línguas

proporciona a formação multicultural como um diferencial relevante na vida do estudante contemporâneo.

A seguir, ocorre a explanação sobre o inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimentos, o fazer pedagógico do professor, a prática bilíngue na escola, aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua e as relações positivas de aprendizagem. A fim de melhor desenvolver a explanação, supracitada, passa-se a discorrer, no próximo item, sobre o inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento.

#### 6.4.1 *O inglês integrado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento*

Na dinâmica das observações realizadas nas aulas bilíngue do 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, lê-se, no diário de bordo, que

A aula remota ocorreu no dia 9 de abril de 2022. O professor iniciou a aula conversando com os alunos que passou um mês de aulas remotas e, neste dia, antes da continuidade do estudo da revisão das frações, conteúdo que está sendo estudado, será feito primeiro uma avaliação das aulas bilíngue 5º ano até então. Convidou os alunos a posicionarem-se dando seu parecer sobre as aulas. (EXCERTO 36, DIÁRIO DE BORDO).

A autoavaliação, proposta pelo professor na aula da Educação Bilíngue, retrata o quão importante é a autoavaliação dos estudantes para a continuidade dos estudos a partir dos objetos de conhecimento em inglês. Ao socializarem suas percepções, eles mencionam a importância de estarem em aula de ensino bilíngue e como se importam em aprender uma língua adicional na escola.

Com isso, abrem-se possibilidades para que os processos, as transformações, as descobertas e o pensamento crítico possam ser trabalhados “com a diversidade de saberes presentes na realidade e compreender que os aprendizes trazem para a experiência escolar possibilidades múltiplas de expansão de quem são e de como agem no mundo” (LIBERALI, 2019, p. 34). Tem-se, assim, novos significados e novas produções favorecendo a realização do ensino e da aprendizagem.

Nessa relação de significados, nota-se que, ao agregar outros saberes, “o professor abordou o conteúdo com a atividade do *wheel of names*: E perguntava no estudo das frações: *Can you simplify this? Twenty five by five?* E os alunos diziam: *teacher divide por times?*” (Excerto 37 – diário de bordo). Nesse sentido, as aulas em inglês têm oportunizado um olhar integrado para o currículo escolar, ampliando os componentes que perfazem os processos de

ensino e de aprendizagem de modo que os estudantes possam compreender a articulação entre as áreas e a sociedade. Com isso, “o desempenho do sujeito bilíngue é aqui compreendido como o de alguém que opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Percebe-se que os estudantes estão utilizando as duas línguas: o inglês, que estão aprendendo, e o português, sua língua materna. Esse é um movimento inconsciente no uso da língua. É uma relação das duas línguas, que se misturam e se complementam de modo natural.

Novamente, “nas aulas as diversas áreas do conhecimento, relacionam-se: matemática, geografia, ciências, história, artes, literatura e educação física. A aula observada neste dia foi de matemática em inglês. O professor ensinou frações” (Excerto 38 – diário de bordo). Tal evidência está em sintonia com o que preconiza a BNCC (BRASIL, 2018) acerca de a Língua Inglesa possuir relevância na comunicação global. Sendo assim, dentre os diversos meios de comunicação linguística, o inglês foi uma opção nesta aula de matemática com várias interações em inglês. Nesta aula apareceram dúvidas do conteúdo de matemática, e estas foram manifestas com questionamentos em inglês. O estudante desenvolveu a habilidade da fala e da escuta, e, ao não entender a explicação, conseguiu desenvolver a habilidade da compreensão oral, pois precisou usar a fala para perguntar suas dúvidas.

Outro fator relevante é que quanto antes o estudante estiver em contato com a Língua Inglesa mais bem ele vai agregar experiência para o seu desenvolvimento e formação; fato este que ocorreu quando o aluno se expressou perguntando ou afirmando na língua. Isso é possível de perceber no relato da observação:

*Teacher*, eu posso ler a parte do *seal*? E o professor disse: *in english*. A aluna perguntou: *Can I read the leopard seal*? O professor fez o uso de *promptings*, ao motivar a aluna a falar em inglês, pois ela já tem conhecimento e vocabulário em inglês. Assim ela mesma se deu conta e falou a pergunta em Língua Inglesa. (EXCERTO 39 – DIÁRIO DE BORDO).

O método do Programa aborda o uso de *promptings*; movimento que o aluno faz de imediato, agindo com o conhecimento prévio e usando a língua de aprendizagem. Situação semelhante ocorreu com outra estudante, que disse: “*My brother foi para a escola hoje*” (Excerto 40 – diário de bordo). Com a motivação na aprendizagem, os estudantes iniciam falando em inglês e, quando chegam em alguma palavra que ainda não sabem em inglês, logo dizem ao professor: *Teacher, how can I say...* (tal palavra), e, assim que o professor responde, eles continuam a falar em inglês. É uma integração que sugere o resgate de palavras esquecidas, mas já conhecidas pelo estudante, que, desse modo, consegue elaborar frases dando sentido ao

contexto, resultando em aprendizagem e uso. O programa *Systemic Bilingual*, em seus documentos, enfatiza que um dos benefícios do programa para o aluno é o “desenvolvimento natural da língua estrangeira em um processo que leva à fluência” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2022). Assim, na proposição da naturalidade do aprendizado da língua por meio da comunicação, o programa oferece uma metodologia própria alinhada à formação e acompanhamento ao professor, ao material pedagógico para uso do estudante e do docente, à escola, com o diferencial na formação de bilíngues, e à família, pelos resultados positivos do aprendizado de uma língua pelo filho durante as aulas diárias.

Outra observação que colabora com esse olhar é o fato de que o “programa *Systemic Bilingual* propõe estudos nas diversas áreas do conhecimento” (Excerto 41 – diário de bordo). O fato é evidente e se confirma quando escrito nos documentos do *Systemic Bilingual*, que traz que o “objetivo principal da proposta metodológica do *Systemic* não é somente ensinar inglês, mas ensinar em inglês os componentes curriculares que fazem parte do currículo” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2020e, s/p.). Nos documentos do *Systemic Bilingual* preconiza-se um currículo integrado. O componente curricular inglês aparece, aqui, como uma ponte que integra as diferentes áreas do conhecimento. À medida que determinada temática é estudada com os estudantes, esse componente envolve as áreas do conhecimento na articulação dos saberes, e, com isso, tem-se a proposição de um currículo sistêmico, inter/multicultural e multilateral.

Na sociedade contemporânea uma educação bilíngue, inter e multicultural, torna-se um tema significativo, pois, de acordo com Blommaert (2012), as novas formas de migração demandam conhecimento e uso de uma ou mais línguas para a integração devido aos processos de globalização pós-Guerra fria, combinados com o surgimento de tecnologias em rede como características atuais da vida social. Esse movimento corrobora o que Megale (2019, p. 83) chama de “o acesso ao universo dos múltiplos, para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e dele faz parte”. A autora discute essa afirmação reportando-se ao conhecimento de línguas adicionais na perspectiva de que saber uma língua adicional já faz parte das demandas da sociedade contemporânea.

Ao usar a língua nos diversos componentes curriculares, a própria língua vai sendo integrada a todos os conhecimentos que o aluno constrói. Sendo assim, esta é uma proposta desafiadora para todos os envolvidos no processo das aulas e do funcionamento dessa dinâmica interligada. Esse processo, quando dinamizado em conjunto com os pares envolvidos, requer cooperação no e durante o processo de sua concretização ao longo do ano letivo. Na observação sobre o estudo das frações

O conteúdo de inglês era sobre matemática e em muitos momentos os alunos deveriam fazer a conta e dizer ao professor. Alguns diziam: *just a minute teacher*, eu vou fazer o cálculo no caderno. O professor dava um tempo a eles e de repente um dizia: *Teacher: just a second*. Pera aí, eu vou fazer o cálculo no caderno. E o *teacher* disse: *you divided by two guys*. Os alunos tiveram um tempo para fazer o cálculo. De repente, uma aluna, disse: *okay teacher. It's seventy-two*. E o professor disse: *okay, it is seventy-two*. (EXCERTO 42 – DIÁRIO DE BORDO).

Diante das situações de busca para responder à aula e na possibilidade da superação dos desafios, pode ocorrer o “aumento da autoconfiança e da segurança para se comunicar no idioma em qualquer situação, dentro ou fora do Brasil” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2022, s/p.). No aprendizado da Língua Inglesa, na educação bilíngue proposta, tem-se uma relação de interligação dos aspectos emocionais com os cognitivos.

A BNCC (BRASIL, 2018), ao tratar da Língua Inglesa, contempla a diversidade, trazendo orientações para as escolas brasileiras de como é possível fazer o alinhamento dos conteúdos com as unidades temáticas e os objetos de conhecimento que a Base aborda sobre a Língua Inglesa. Cada escola constrói seu currículo, fazendo a determinação de seus conteúdos a partir do desenvolvimento das habilidades. O conteúdo está articulado às competências e às habilidades. Diante disso, a sequência didática das aulas visa o desenvolvimento de habilidades a partir de um grande guarda-chuva, que são as competências.

Uma das competências gerais da Língua Inglesa, que está relacionada à interdisciplinariedade, é a de “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 244). Essa competência específica reporta-nos ao mundo em constante movimento e interligado. Um exemplo disso está na participação de uma *estudante* na aula de Ciências:

Você está falando de buraco de minhoca porque é *worm*. E o professor: *Come on*, no português. O professor fala em inglês: *What is a worm?* A aluna: minhoca: O professor: *try to explain it in english. It is like a small animal*. A aluna: *How can I say um bicho nojento?* O professor: *It is a disgusting animal*. (EXCERTO 43, DIÁRIO DE BORDO).

Diante da fala do professor e da estudante, o que se tem é uma descoberta do uso da língua e a busca da relação do significado com o nome do animal em inglês. Outro aspecto é a utilização da metodologia para que a estudante aprenda a usar o inglês na interação com o professor, que está desenvolvendo a habilidade de fala em inglês a partir da imersão em outra

cultura, da escuta para a descoberta e a pronúncia, bem como a autonomia de diálogo e da expressão espontânea.

Nos documentos analisados o diálogo é de reciprocidade, pois as habilidades desenvolvidas com o exercício da interdisciplinariedade integram objetos do conhecimento, competências e habilidades. É o “desenvolvimento de uma postura de respeito à diversidade cultural e de valorização da sua própria cultura, preparando o aluno para agir e interagir com sucesso em um mundo globalizado e interligado” (*SYSTEMIC BILINGUAL*, 2022, s/p.).

Desse modo, a interdisciplinaridade é uma das possibilidades de integrar vários temas, ampliando para uma transversalidade de estudos. A partir dessa perspectiva, 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” (BRASIL, 2018, p. 239). Nessa relação integrada, com base na metodologia do programa *Systemic Bilingual*, os estudantes aprendem os objetos do conhecimento dos componentes curriculares fazendo relações no contexto, como é possível visualizar nesta aula de geografia ministrada em inglês:

*Student: teacher I have a question for you: Teacher: What is it? Student: I think it's a gummy bear. Teacher: candy! Student: No, It's a vitamin. Student: teacher you know with the universe have a planet bigger of Jupiter and... How can I say peso? Teacher: It's weight. Student: and it weights like a baseball ball. How can I say flutuaria? Teacher: It would float. (EXCERTO 44 – DIÁRIO DE BORDO).*

O *Systemic Bilingual* utiliza a interdisciplinaridade como base para o seu programa. Os estudantes são integrados no estudo das temáticas dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2018). Eles vivenciam uma verdadeira imersão no idioma, pois as aulas são contextualizadas, ministradas em inglês, num trabalho interdisciplinar de conhecimento da Língua Inglesa. Esta, aos poucos, vai se tornando inerente ao aprendizado de sua língua materna. A aprendizagem em inglês é visível e acontece de forma natural. Reportamos, portanto, à concepção de que “o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não conseguirmos transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empirismo e do positivismo” (FRIGOTTO, 2011, p. 37). Diante desta colocação, entende-se que é preciso ir além daquilo que foi posto, e transformar e integrar as partes na sua diversidade. Não se permite mais ensinar um conteúdo isolado, sem fazer relações no contexto. No ensino da Língua Inglesa a interdisciplinaridade agrega conhecimentos, pois adentra-se para a singularidade do objeto de conhecimento entrelaçando relações com outras áreas do saber.

Destaca-se, nessa aula, que o inglês foi uma ferramenta de interação e de aprendizagem ao estudante, pois ele usou a língua para aprender os objetos do conhecimento de geografia falando em inglês sobre aquele conteúdo. Perante o cenário de vida educacional em que se vive, constantemente novos olhares para a educação fazem-se mais do que necessário em diferentes tempos e contextos. Na aula de geografia, a exposição do assunto, em inglês, foi um modo de conhecer, integrar e socializar conhecimentos. O inglês foi a ferramenta de compreensão e comunicação no contexto contemporâneo, que requer a atuação de cidadãos cada vez mais interconectados e ágeis em suas formas de comunicação por meio das diferentes línguas e da compreensão das diversas culturas, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

Com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) tem-se a compreensão de que o aprendizado da língua visa a desenvolver nos estudantes a autonomia para utilizar o inglês como meio de comunicação. O desenvolvimento ocorre por meio de práticas linguísticas, do contexto, do uso e da reflexão. Nesse movimento, o estudante pode aprender o idioma num processo de ensino e aprendizagem significativo para ele e para os demais que estão inseridos nesse contexto de possibilidades e de concretização. Nesta perspectiva, “a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão” (FRIGOTTO, 2011, p. 36). Compreende-se que as duas realidades – a social e a da comunicação das consciências individuais – se relacionam com base na reciprocidade. A língua, os objetos e as áreas do conhecimento estão unidas ao programa bilíngue da escola, permitindo a elaboração do planejamento integrado e fazendo com que o estudante descubra e valorize a busca pelo saber por meio da Língua Inglesa.

É importante considerar que as diferentes áreas do conhecimento na educação se complementam na construção do saber, proporcionando transformação. As partes totalizam-se numa relação sistêmica, da singularidade para a diversidade. Igualmente, favorecem a construção de currículos, planejamentos, projetos interdisciplinares e múltiplas ações educativas. Os currículos podem ser organizados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. Todo esse movimento inspira inovação no processo educativo, desafiando a elaborar um currículo escolar voltado à formação integral do estudante.

Esses aspectos favorecem a elaboração de currículo integrado, dinâmico e inter-relacionado no grande projeto escolar. Um currículo que agrega todos os processos da escola, não somente o pedagógico, mas, a gestão, o financeiro e o relacional. Habilidades podem ser desenvolvidas tornando-se significativas para o estudante e para o professor. O professor, com

o seu fazer pedagógico, contribui para que a prática bilíngue aconteça de um jeito diferente e inovador. Os estudantes, de igual modo, vão aprender e empreender conhecimentos pela potência de uma língua.

#### *6.4.2 A prática bilíngue na escola: aprender e empreender conhecimento pela potência de uma língua*

Ao realizar a investigação para a revisão de literatura desta tese, na busca da produção científica nacional, observou-se que as pesquisas categorizaram as diversas modalidades que caracterizam os programas bilíngues (MOURA, 2009). Outras, abordaram as iniciativas específicas de determinadas instituições de Educação Básica e os elementos que as caracterizam para a conquista de bons resultados na educação bilíngue (MONTEIRO, 2017).

Diante desse fato, o que se tem é um processo constante de aprendizagem da educação bilíngue nos diferentes contextos da Educação Básica brasileira por meio do ensino de uma língua adicional. Com as observações realizadas, na aula do currículo, e na aula não bilíngue, “a professora foi dinâmica durante a aula inteira e motivou os alunos a participar na aula. Durante a chamada, ela disse àqueles que estavam respondendo em português: *In English guys, you know how to say it*” (Excerto 45 – diário de bordo). O que se vê é um intenso esforço da professora, o tempo todo, para que os estudantes pratiquem a língua na aula não bilíngue. O incentivo é constante nas aulas com estratégias diferenciadas para o uso da língua, seja no individual ou no coletivo.

##### Na aula bilíngue

A motivação é positiva, eles são interessados e gostam de interagir tanto com os colegas como com o professor e com quem está participando da aula. O professor motivou para o parecer dos alunos em relação à aula bilíngue 5º ano. A aluna C colocou sobre o seu aprendizado: no início entendia pouco. Antes de eu entrar no bilíngue eu era muito ruim, agora até a minha mãe fica me dando os parabéns. (EXCERTO 46, DIÁRIO DE BORDO).

Há um intenso processo para que a aprendizagem e o ensino de línguas favoreçam a comunicação internacional, seja em “casa” ou fora dela, de modo formativo e eficaz, impulsionando ao não preconceito à identidade e diversidade cultural. Sendo assim, favorecem maior acesso à informação, com interação e qualidade nas relações interpessoais, seja no mercado de trabalho ou na vida pessoal, com entendimento mútuo mais profundo para o fortalecimento da cidadania.



A educação bilíngue abrange complexidade em seu conceito. Megale (2018, p. 5) enfatiza que compõe “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translingual como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues”. Essa perspectiva remete às relações de identidades diversas e à percepção intercultural, concebendo a cultura “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAUI, 2008, p. 22), reflexão essa que proporciona diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos no universo global. Diante disso, “no mundo globalizado de hoje, a educação bilíngue é por vezes criticada, por um lado, porque é vista como aquela que continua mantendo a fragmentação linguística, e, por outro lado, porque não acomoda os enclaves linguísticos na heterogeneidade dos tempos”<sup>40</sup> (GARCÍA, 2009, p. 19-20, tradução nossa). Assim, são experiências diversificadas que favorecem o desenvolvimento da educação bilíngue nos contextos.

As experiências nacionais, integradas às internacionais, propiciam um movimento de expansão do conhecimento de mundo e do aprendizado de línguas, culturas e outros territórios. Tudo isso vai propiciando a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Nessa integração, nas fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais, as portas vão se abrindo numa grande construção coletiva. As possibilidades de cooperação, compartilhamento, troca de informações e conhecimentos por meio de diferentes línguas, motiva os envolvidos na Educação Básica a posicionar-se criticamente na sociedade, tanto em âmbito local quanto global.

Os professores procuram ampliar a visão de mundo dos estudantes em suas aulas. Foi o que buscou a professora da aula não bilíngue:

A professora falava em inglês e os alunos alguns também falavam respondendo a ela. Quando fez a chamada ela disse: *Students, please answer in English*. E os alunos iam respondendo: Prof. *I'm here. Presente, here. I'm here. Hi, prof.* Outros, diziam em português: aqui, outros ainda: oi, aqui. (EXCERTO 47 – DIÁRIO DE BORDO).

O que se tem é um esforço na tentativa da fala do estudante usando a língua, buscando romper e integrar as barreiras da fala em inglês. “A fala requer o desenvolvimento de diversas micro-habilidades para as quais o professor deve estar atento, a fim de garantir que seus alunos tenham oportunidades de desenvolvê-las” (OLIVEIRA, 2015, p. 139). Nessa direção, há

---

<sup>40</sup> “In today’s globalized world, bilingual education is at times criticized, on the one hand, because it is seen as maintaining separate linguistic enclaves, and, on the other, because it does not accommodate the linguistic heterogeneity of the times”.

produção de sons, de pronúncia, de uma comunicação que dialogue com seus pares e com os demais, sejam eles os professores, famílias ou outros. Todos esses elementos se misturam em um processo de construção diária.

Com o estudante usando a língua em casa, os pais acompanham como é o processo na prática, observando seus filhos na comunicação em inglês. É importante o uso da língua espontânea com quem está por perto, e isso pode acontecer, também, com pessoas de diversos países que falam inglês, pois agora o estudante já está integrado e imerso na língua. Assim, o estudante consegue integrar-se num contexto interdisciplinar na abertura a novos saberes, bem como na socialização daquilo que traz consigo. Tudo isso acontece com a família, parceira desse processo de desenvolvimento do programa bilíngue no Colégio Franciscano Sant'Anna. A família e a educação bilíngue começam a ter uma relação de cumplicidade, de conhecimento e de integração, que promove a construção do conhecimento em inglês.

### **6.5 A família e a educação bilíngue**

As famílias procuram cada vez mais uma educação que ofereça um “algo a mais” para seus filhos. Nessa busca, a educação bilíngue é uma escolha dos pais. Em crescimento no Brasil, a educação bilíngue tornou-se um diferencial, trazendo indagações por parte das famílias no que se refere aos resultados. Ainda não regulamentada pelos órgãos oficiais, as escolas de Educação Básica podem optar por diferentes modelos presentes no mercado.

Nesse fluxo contínuo de ofertas, a educação bilíngue aborda aspectos educacionais, metodológicos, ideológicos, sociais, linguísticos, dentre outros (MARCELINO, 2020). Neste estudo a abordagem é de natureza linguística, pois envolve o desenvolvimento linguístico da Língua Inglesa no contexto escolar. Diante das demandas da sociedade contemporânea, as famílias valorizam e querem o ensino bilíngue, mesmo não compreendendo bem como acontece o processo de aquisição de uma segunda língua. Elas consideram um diferencial na formação de seus filhos durante a vida escolar e além dela.

Figura 10 – A família e a educação bilíngue



Fonte: Autoria própria (2022).

#### 6.5.1 Valorização do ensino bilíngue: diferencial na formação do filho

Os pais, ao buscar uma escola, trazem com eles uma série de questionamentos sobre o que aquela escola oferece e o que ela tem de diferencial que as demais ainda não possuem. Com isso, questionam, analisam e visualizam todos os espaços educativos da escola para optar ou não por ela. “Ao buscar uma escola bilíngue, as famílias têm, corretamente, a expectativa de que seus filhos desenvolvam duas línguas” (MARCELINO, 2020, p. 50). Na fala de um pai, no início do ano letivo, fica visível a preocupação em relação ao ensino bilíngue. Ele afirma que “há uma preocupação que sua filha aprenda inglês e possa participar ativamente das aulas, respondendo aos comandos do professor” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021f, s/p.).

Nesse início das aulas bilíngues, na escola, os pais sentem-se inseguros com a novidade do ensino em inglês. A família tem um interesse no ensino bilíngue, e isso é perceptível, mas ainda com ressalvas ao desconhecido na preocupação se o filho vai aprender, interagir e falar com o professor e os colegas. Muitos pais ficam mais ansiosos que os filhos. A preocupação de um pai da escola o impulsionou a falar como professor: “ele pediu materiais com atividades, jogos, sites, portal e outros. Percebeu-se também, uma ansiedade em relação ao ensino da língua e aprendizagem do filho quanto a pronúncia, fala, compreensão e escrita” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021f). Nesse relato o pai estava acompanhando o filho na aula remota e ficou preocupado com o fato dele não ter respondido tudo em inglês ao professor. “A questão da exposição a outra língua, desde muito cedo suscita, entre as famílias com crianças em escolas bilíngues, questões como: Será que meu filho confundirá as duas línguas?”

(MARCELINO, 2020, p. 50). Os pais que valorizam o ensino bilíngue buscam auxiliar seus filhos na realização das atividades, no interesse pela aprendizagem, no oferecimento de outros subsídios que favoreçam o uso constante da língua nas mais variadas situações.

Eles entram em contato com a escola e buscam orientações do professor para auxiliar seu filho no aprendizado da língua. “Mãe do aluno D. M. 3º ano ligou para a coordenação pedagógica da Educação Bilíngue solicitando uma conversa com o professor bilíngue para orientação em como auxiliar o seu filho no ensino em inglês” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021f, s/p.). Uma conversa com a família e o professor proporciona diálogo e proximidade entre os dois e cria laços de confiança e cumplicidade na educação dos estudantes. Com isso, a criança sente-se amparada pela família e a escola no seu processo educacional.

Na perspectiva linguística, uma das características do desenvolvimento humano é que, geneticamente, todos os seres humanos têm à disposição o aparato necessário para o desenvolvimento de uma linguagem, desde que estejam expostos a um *input* rico e robusto (CHOMSKY, 1981, 1986). A questão da exposição a outra língua desde muito cedo, portanto, suscita, entre as famílias com crianças em ensino bilíngue, preocupações. Um questionamento que se ouve: A segunda língua pode atrapalhar no desenvolvimento da língua materna?

Nos documentos da escola de atendimentos às famílias durante o ano de 2020, uma mãe colocou à coordenadora pedagógica da escola que

Durante o ano pelo ensino remoto, ficou apreensiva, no início, mas depois viu que a filha, gradualmente, estava aprendendo a usar a língua. Aprendendo a falar espontaneamente e, isso, ela considerava positivo. A família viaja muito durante o ano e nas férias. Ela espera que a filha já saiba comunicar-se melhor do que eles. Eles sabem pouco inglês. Considera positivo o programa. (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021f).

O que se percebe neste texto é uma expectativa das famílias sobre o ensino, sobre a escola e sobre seus filhos. O que fica é que a qualidade do serviço da educação bilíngue tem de acontecer por meio de um acompanhamento contínuo.

A organização da carga horária, tempo de exposição, professores capacitados e o planejamento linguístico que a elas será oferecido, contribuem para o desenvolvimento da língua, no caso deste estudo a Língua Inglesa. “As crianças no contexto de educação bilíngue expostas ao *input* robusto desde o início de sua vida escolar têm a possibilidade de se valer desse aparato biológico também para desenvolver uma segunda língua [...] (MARCELINO,

2020, p. 50). Sendo assim, o tipo e a quantidade de *input* influenciam na formação do estudante bilíngue para obter resultados positivos do aprendizado de uma língua.

### 6.5.2 Resultado positivo do aprendizado de uma língua

Os pais, alguns deles, trazem experiências negativas do processo de aquisição de uma segunda língua. O modelo mental que o pai tem do ensino de inglês difere da proposta do ensino em inglês. Por vezes, a ansiedade deles é, em proporção exaustiva, quando não compreendem o processo de exposição de seu filho à língua. Essas preocupações podem prejudicar o andamento do trabalho da escola em relação ao ensino e à aprendizagem bilíngue. Às vezes, atendimentos à família, por parte da escola, faz-se necessário para dialogar sobre o desenvolvimento da metodologia de trabalho que está sendo realizada com o seu filho durante o ano letivo.

A fala de uma mãe, escrita nos documentos da escola no início do ano letivo, retrata uma preocupação: “O ensino do bilíngue era um temor para a família e quando conversou com a diretora, no início do ano sobre este assunto, sentiu-se calma, pois viu ser um programa que daria segurança à família em relação ao aprendizado da Língua Inglesa” (COLÉGIO FRANCISCANO SANT’ANNA, 2021f, s/p.). Diante disso, é importante compreender que a habilidade de aquisição, na criança, não é limitada a somente uma língua. A criança já é dotada da capacidade de diferenciação de sistemas linguísticos desde bem pequena (MEISEL, 2019). Esse autor afirma, inclusive, que os estudantes podem praticar o uso bilíngue das linguagens por um certo tempo antes de escolher o uso adequado por consistência. “Cognitivamente, a língua do bilíngue, é ‘duas línguas’, no mundo exterior, mas na sua mente, é apenas a sua língua. [...] o pequeno bilíngue aprende com quem deve usar qual língua, aprende até com quem poderá usar as duas línguas e misturá-las [...]” (MARCELINO, 2020, p. 52). Perante isso, a necessidade de realizar reuniões informativas com os pais/responsáveis é fundamental para o entendimento do processo da metodologia de ensino do programa adotado pela escola.

Outro aspecto apresentou às famílias a intenção do processo de ensino e aprendizagem na escola com a proposta bilíngue. Nessa relação educativa, ambas se tornam parceiras na educação bilíngue. As reuniões coletivas, atendimentos individuais com as famílias, explanação da proposta, seu funcionamento nas aulas e como ela se apresenta nas mais variadas atividades da escola, são fundamentais. As famílias buscam entender como se dá a aprendizagem em inglês na escola pelo viés do programa *Systemic Bilingual*.

A educação bilíngue não tem resultados com produções mínimas. A família começa a compreender que seu filho já consegue falar com um estrangeiro. O estudante, seja ele criança ou adolescente, aos poucos vai entendendo o processo da educação bilíngue, e sente-se seguro comunicando e desafiando-se a falar. A escola e a família começam a ver resultados. O estudante já consegue buscar uma solução e resolver o desafio de falar em inglês. Os pais percebem que o investimento feito por eles está sendo positivo. O ensino do professor e o acompanhamento da escola, durante o processo de ensino e de aprendizagem, com a participação da família fortalecem o entendimento do que é educar em inglês todos os dias.

Diante disso, a escola e a família precisam compreender a função da língua a ser adotada na escola e de como ela será desenvolvida pelos professores e demais envolvidos no processo de ensinar. Faz-se necessário conhecer tudo o que compreende o programa de ensino bilíngue adotado pela instituição escolar. A partir disso, a escola e a família vão atendendo seus objetivos, conscientes das demandas do contexto local e global.

Com a expansão dos esforços de educação bilíngue no mundo todo, cada contexto local adaptou o tipo para atender as suas necessidades. [...] nenhum tipo é melhor que o outro. As vantagens de um tipo sobre o outro são sempre relacionadas com a lente através da qual se olha, bem como as aspirações e desejos de pais e filhos, assim como os recursos educacionais disponíveis<sup>41</sup> (GARCÍA, 2009, p. 135).

Nesse sentido, também o professor, com suas intenções em relação ao ensino e aprendizagem e seu nível de desenvolvimento profissional, precisa estar apto para lidar com o ensino do inglês como língua adicional. “Um modelo de ensino em que conteúdo e língua são integrados e desenvolvidos, concomitantemente, é muito mais complexo, tanto do ponto de vista do planejamento quanto da execução e do preparo dos atores envolvidos” (TENÓRIO; TENÓRIO, 2018 p. 12). Nessa escolha de modelos, é importante saber que esses se diferem para se adequarem às necessidades, ao objetivo linguístico, social, cultural de seus contextos e quanto às características da estrutura do programa.

O desenvolvimento do programa *Systemic bilingual* configura-se com a família sendo partícipe do Colégio Franciscano Sant’Anna e do programa *Systemic Bilingual*. A família começa um processo de credibilidade, pois percebe que é possível seu filho aprender em inglês com a proposta de um programa bilíngue, alinhado à proposta pedagógica da escola. O desenvolvimento se dá com a parceria da família ao permitir que seu filho aprenda a Língua

---

<sup>41</sup> “As bilingual education efforts around the world have expanded, each local context has adapted the type to fit its need. [...] No one type is better than the other. The advantages of one type over the other are always related to the lens through which one looks, and the goals aspirations, and wishes of parents and children, as well as the educational resources that are available”.

Inglesa a partir do que a escola oferece no ensino bilíngue. A família faz um investimento na formação do filho por uma educação bilíngue de resultado. A credibilidade da escola vai sendo fortalecida pela família ao visualizar uma formação bilíngue sólida. A família também participa com a escola quando mostra interesse, preocupação, comprometimento e apoio ao professor e às suas práticas pedagógicas.

Desse modo, a escola, o estudante, a família e o professor se diferenciam nesse processo. Com isso, a configuração do desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual* está alinhada à proposta pedagógica do Colégio Franciscano Sant'Anna no suporte contínuo ao professor, que dinamiza, concretiza e fortalece o bilinguismo na escola.

## **6.6 O professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue**

Neste tópico tem-se uma nova categoria: o professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue. Junto a isso, tem a sua importância no ensino e na concretização de uma educação bilíngue. Esta categoria está relacionada ao protagonismo docente e a sua formação continuada. O professor aparece embrenhado nas categorias até então encontradas, tomando forma, vez e voz. O docente aparece como aquele que guia, que movimenta, que dá vida ao contexto das aulas bilíngues. Ele é aquele que faz a proposta do bilinguismo sair do papel e ganhar asas na aprendizagem dos estudantes.

O professor possui um papel fundamental na construção do currículo da escola. “Na Educação Básica, os professores desempenham um papel diferenciado, no qual a relação de proximidade com os estudantes é fundamental e possibilita um maior crescimento humano dos mesmos” (RESENDE, 2022, p. 74). Portanto, no contexto da escola, o professor é aquele que ajuda o estudante a estar no mundo como um ser capaz de entender as dinâmicas sociais e inserir-se nelas como força colaborativa e transformadora. Segundo o professor Ciriaco Moreno, “não é o livro que faz as pessoas, só a pessoa pode fazer outras pessoas. Só a palavra acesa no dinamismo da voz e da fala tem a força e a capacidade para despertar a humanidade naquele que ouve” (MORENO, 2015, p. 76). Sendo assim, o papel do professor em relação ao estudante bilíngue pode ser construído na base do intercâmbio e do diálogo. Tal prática favorece uma experiência de ensino e de aprendizagem alicerçada nos propósitos da educação bilíngue.

O professor é aquele que proporciona o desenvolvimento de uma cultura bilíngue na escola. Aquele que participa da comunidade escolar em todas as suas instâncias; agrega todos os processos educativos com a criação de uma cultura bilíngue na escola com a participação da comunidade escolar pois, desenvolve a proposta pedagógica da escola integrada a um programa

bilíngue. O professor ensina a Língua Inglesa integrada nas áreas de conhecimento e faz acontecer o entrelaçamento da cultura bilíngue na proposta franciscana. Ele recebe formação continuada oferecida pela escola e pelo Programa *Systemic Bilingual* como professor bilíngue para possibilitar as mais diversas experiências ao estudante bilíngue. O professor é capaz de entrelaçar todos estes processos pedagógicos que abarcam o ensino bilíngue com a proposta pedagógica da escola, ultrapassando as fronteiras do currículo. Todos estes aspectos mencionados podem ser visualizados na Figura 11 que retrata a relevância do trabalho do professor como dinamizador, o designer produtor que desenha junto com todos, e que tem um papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue.

Figura 11 – O professor e seu papel fundamental no currículo



Fonte: Autoria própria (2022).

No percurso da efetivação do programa bilíngue, no Colégio Franciscano Sant'Anna, desde o Berçário ao Ensino Fundamental, Anos Iniciais, no ano de 2020, a chegada da pandemia, trouxe novas configurações para a educação no mundo, intervindo diretamente na introdução do programa bilíngue no colégio em estudo. Tal situação exigiu vários movimentos do colégio, com adaptações ao currículo e contratação de professores específicos para o ensino bilíngue, tendo resultados positivos dos professores com capacitação e fluência em Língua



Inglesa, inclusive desta pesquisadora. O contexto da educação bilíngue na comunidade escolar, a implementação e o desenvolvimento do programa trouxeram transformações na dinâmica escolar. “Um modelo de ensino em que conteúdo e língua são integrados e desenvolvidos concomitantemente é muito mais complexo, tanto do ponto de vista do planejamento quanto da execução e do preparo dos atores envolvidos” (TENÓRIO; TENÓRIO, 2018, p. 12). Diante disso, os envolvidos no processo educativo foram desafiados a criar uma cultura que até então era desconhecida na escola, a cultura de aulas em inglês, todos os dias. As dinâmicas desenvolvidas em aulas, em sua prática pedagógica, fazem o professor ser e estar, lado a lado com seus estudantes, com as articulações entre diferentes estratégias de ensino, mediações e a motivação no ensinar, protagonista no território educativo de uma língua estrangeira, no caso, aqui, o inglês. Ele torna-se cúmplice dos estudantes nos processos de ensinar e aprender. Neste estudo, esta pesquisadora se vê como docente de Língua Inglesa que foi no tempo em que se aprendia e ensinava inglês de outra forma. Hoje, é possível perceber o quanto isso mudou. Em muitos momentos é possível parar e pensar que, se voltasse ao tempo em que era uma professora que ministrava aulas de Língua Inglesa, esta não seria mais uma professora de inglês, mas uma professora em inglês, imersa na língua, usando-a o tempo todo com os estudantes nas aulas.

Com as análises dos dados realizadas nesta pesquisa, reforça-se que a categoria sobre o fazer do professor articula-se e perpassa todos os outros aspectos do processo de ensino e de aprendizagem do bilinguismo. Está inserida na metodologia do programa *Systemic Bilingual* e tem o apoio da instituição na formação dos professores e estudantes. Ainda, entrelaça-se no desenvolvimento das habilidades linguísticas quando o professor instiga o estudante a comunicar-se espontaneamente, de modo a ouvir, falar, ler e escrever natural e espontaneamente. Os professores estão inseridos em uma “sociedade que transita e se comunica constantemente, [...] sua responsabilidade institucional, social e sua participação no espaço público educacional, são de relevante importância para que os processos de ensino e aprendizagem tenham melhores resultados” (VEIGA, KUCYBALA, FELICETTI, 2021, p. 74). Desse modo, o professor interage com a comunidade escolar e a externa apresentando seu trabalho educativo e expressando a voz de quem constrói, juntamente com seus estudantes o conhecimento bilíngue e a cidadania.

No desenvolvimento das aulas bilíngues percebeu-se o ensino bilíngue, que, no percurso do fazer pedagógico do professor, foi se transformando e mudando a configuração. Essa configuração não só se instala dentro da escola, mas a ultrapassa, pois, a mesma abrange, além das aulas do inglês bilíngue, tudo o que a ela está interligado nesse movimento. Conecta os setores de trabalho, os níveis de ensino, envolve os profissionais que atuam diariamente com

os estudantes, o material didático a ser empregado, bem como as plataformas digitais de ensino utilizadas pela escola, as famílias e demais envolvidos neste trabalho. O universo de contatos expande-se e se conecta por meio das duas línguas: a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

O fazer do professor está presente nestas habilidades ao envolver o estudante a participar das atividades. Em todos esses atos é o professor em ação. De maneira semelhante, a avaliação que o aluno realiza está relacionada ao processo de ensinar, responsabilidade primeira do professor. Ele é o sujeito do fazer pedagógico no decorrer de todo o processo escolar. Com o surgimento desta categoria do professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue, observa-se que, além de a pesquisa responder à questão de pesquisa e os objetivos, também, avançou em algo mais, mostrou o professor como peça fundamental em todo o processo de formação bilíngue dos estudantes e por óbvio, do colégio.

Na configuração do programa *Systemic Bilingual* e do Colégio Franciscano Sant'Anna há todo um suporte ao professor. Há a proposta da formação continuada a este professor. Nesse processo, o Colégio Franciscano Sant'Anna também está alinhado a esta configuração, pois se preocupa com a formação continuada docente. Esta consiste em estudo, acompanhamento, *feedback* ao professor e à escola. Os resultados da análise realizada mostram o professor na imersão diária na língua, transformando-o em um cidadão global que interage e consegue comunicar-se por onde transita, explorando suas potencialidades e o uso da língua em territórios nacionais e internacionais.

A relevância do protagonismo do professor, enquanto agente ativo da construção do conhecimento no espaço educativo, está na promoção da transformação da sua prática pedagógica quando necessária, e também pode ser destacada como positiva. Do lugar de onde fala e se expressa como profissional da educação, destaca-se a possibilidade de reconhecer o potencial que se tem como professor para assumir o protagonismo docente nos processos de ensino e de aprendizagem, da relação que estabelece com os estudantes, famílias e demais sujeitos da comunidade escolar, e do trabalho colaborativo que é possível exercer com os colegas do mesmo nível de ensino, visualizando o valor do coletivo para o sucesso da aprendizagem do estudante.

A valorização do ser professor, em destaque aqui o professor de Língua Inglesa é necessária, pois, é uma profissão carente de profissionais formados na área de Letras Inglês. Percebe-se um reconhecimento do profissional fluente em inglês e do seu conhecimento produzido por meio da sua formação inicial e continuada. Outra demonstração de protagonismo é a possibilidade de socializar os saberes produzidos com os estudantes por intermédio de relatos de experiências realizadas em aulas bilíngues em inglês com os demais colegas da área

e com os professores inseridos no programa *Systemic Bilingual* nas diversas regiões do contexto brasileiro.

A possibilidade de pertencimento, formação continuada e acompanhamento é uma aprendizagem. O professor bilíngue pertence a um lugar, a uma escola que o contratou e a um universo bilíngue de possibilidade para a formação continuada, com assessoramento pedagógico, acompanhamento das aulas e *feedback* com relatório das aulas observadas, proporcionando um olhar transformador.

Ao aderir a um programa bilíngue, este tem de estar vinculado à matriz curricular da escola para que se concretize o currículo integrado na formação do estudante. Neste movimento da adesão a um programa bilíngue, tem-se, ainda, de pensar a formação e o fazer docente. Sem pensar o fazer docente, o desenvolvimento do programa não se concretiza integralmente, até porque o professor, que está atuando como professor bilíngue na escola, não recebeu formação dos cursos de Graduação para esse tipo de atuação. Isso porque não faz parte de muitos dos currículos dos cursos da Educação Superior, o trabalho com educação e programas bilíngues nas escolas. A universidade ainda não prepara o professor para desenvolver aula bilíngue na Educação Básica. Portanto, a capacitação técnica e a formação continuada têm de ser oferecida pela escola e pelo programa que ela aderir, pois, o mercado de trabalho não tem esse profissional capacitado para atuar em escolas bilíngues ou em escolas com programas bilíngues.

Para que o professor possa concretizar o programa, o acompanhamento a ele tem de ser também contínuo, registrado pela escola e pelo programa. Uma devolutiva necessita ser dada a ele, proporcionando uma reflexão consciente entre os envolvidos no processo. Há consciência de que o professor possa avançar no seu processo, assim como o estudante. Quanto mais insumos é dado a ele, mais ele tem possibilidades de avançar na compreensão daquilo que é relevante para a sua atuação, enquanto profissional de um programa bilíngue.

O professor está envolto da língua o tempo inteiro. Em suas aulas, como profissional fluente na língua, ele ensina em inglês e os estudantes começam também a fazer uso da língua, comunicando-se com o professor e os pares, pois, toda a atmosfera da aula é em inglês. Quanto mais ele estiver na sala de aula utilizando-se de um objeto de conhecimento, sendo o principal falante desse tema, cada vez mais ele vai se desenvolver na língua. Ele tem de querer se desenvolver, e estudar, falar e usar a língua em diversos assuntos. A fala é a sua ferramenta para se desenvolver no trabalho. Diante disso, o professor é fator determinante para a escolha do modelo de ensino bilíngue a ser adotado pela escola. “[...] o professor, suas próprias crenças em relação ao tema ensino-aprendizagem e seu nível de desenvolvimento profissional para lidar com o ensino do inglês como língua adicional” (TENÓRIO; TENÓRIO, 2018, p. 12). O

estabelecimento de um programa bilíngue, por si só, exige uma aprendizagem própria que se faz necessária, pois contempla a formação continuada de professores com questões específicas da Língua Inglesa e suas demandas no universo escolar e na sociedade contemporânea globalizada. Em relação ao professor e aluno, intensificou-se a confirmação de que a aprendizagem seja cada vez mais de criatividade, intuição e paixão (LEFFA, 2016). A afetividade, o cuidado e a empatia, porém, também fazem a construção do saber em inglês. Da mesma forma, faz-se necessário que os objetos do conhecimento estejam interligados ao currículo da escola e da BNCC (BRASIL, 2018) com integração entre língua, objeto do conhecimento, competências e habilidades no currículo.

Aos poucos, o professor começa a perceber os resultados dessa experiência. Ele fica fascinado com o desenvolvimento dos seus estudantes e, já não quer voltar mais à velha aprendizagem tradicional. O professor quer ir adiante nesse novo caminho de aprendizagens oportunizado a ele. O que se percebe claramente é que quando ele encara o desafio proposto pelo programa e pela escola, ele sente satisfação pessoal e profissional. É preciso, portanto, investir na sua formação continuada (NÓVOA, 2009), investimento este que foi realizado no contínuo da implementação do Programa *Systemic Bilingual*, quer seja pelo próprio programa desenvolvendo habilidades e competências específicas ao bilinguismo ou àquelas oferecidas pela escola, concernente ao fazer enquanto docente do Colégio Franciscano Sant'Anna.

Destaca-se com isso, a totalidade das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor e as dinâmicas que utiliza nas aulas com articulações de estratégias de ensino, incentivo e autonomia. A força da ação é relevada nos atendimentos diversos à escola, aos estudantes e às famílias. No decorrer das aulas, sejam remotas ou *on-line*, atende dois ambientes educativos num processo contínuo de aprendizagem, pois quase tudo, em seu concretizar, apresentava-se desafiadoramente rápido.

É necessário desenvolver competências e habilidades no professor bilíngue de modo contínuo ao longo da profissão. São os *inputs* oportunizados a ele. É essencial uma formação consistente que o conduza a ter a consciência das teorias de aquisição da língua, das novas teorias, dos conceitos técnicos que permeiam os fundamentos da língua, das transformações que ocorrem com o contexto contemporâneo, dentre outros aspectos. Todos estes aspectos, citados neste texto, são necessários para que o estudante bilíngue produza a língua e compreenda a necessidade e a importância da sua formação linguística em Língua Inglesa. Perceba também, as possibilidades de crescimento no percurso educacional que está inserido, no que se refere ao reconhecimento de um universo constituído por múltiplas culturas, presentes no mundo local, regional, nacional e global.

Diante da análise realizada, com a visualização desta nova categoria relacionada ao papel fundamental do professor no currículo da escola e no ensino bilíngue e a sua necessária formação continuada é que foram abordados os aspectos acima citados. A vivência desta pesquisa proporcionou aprendizagens pedagógicas diversas do processo da educação bilíngue, e inspirações para a professora, gestora e pesquisadora desta pesquisa.

### **6.7 Aprendizagens pedagógicas do processo da educação bilíngue: inspirações para a professora, gestora e pesquisadora**

Diante deste contexto da pesquisa da tese, principalmente da discussão e da análise do *corpus*, como pesquisadora foi possível vislumbrar as aprendizagens sobre a educação bilíngue na escola de Educação Básica em que esta pesquisadora atua como gestora pedagógica. A concretização desta tese remete-nos ao compromisso de projetar, analisar e socializar o estudo realizado como um intelectual acadêmico e social, com um papel político de transcendência daquilo que é empírico (MILLS, 2009). Tornar-se intelectual por meio da escrita acadêmica ressoa grandeza e valor diante do contexto em que se está inserido, no caso, aqui, a Educação Básica. O construir a existência em torno do projeto e da escrita da tese transcenderam a vida cotidiana e privada, demandando, desta pesquisadora, um trabalho nobre que exigiu humildade e coragem para mostrar que não se vive somente de ideias, mas da construção do conhecimento científico que beneficia a sociedade na totalidade, emergindo do local e expandindo-se para o global.

Tornar-se uma pesquisadora não foi uma obra fácil. Demandou tempo para escrever, mas, acima de tudo, tempo de estudo e conhecimento aprofundado do contexto da temática em estudo, a educação bilíngue. Nesse universo, a cada dia esta pesquisadora tornava-se uma artesã na construção do conhecimento, buscando agregar um conjunto de hábitos, sensibilidades e elementos estéticos da escrita, tornando agradável a leitura para que o leitor se encontre no texto. Dessa forma, “após algum tempo nele, sabemos o quanto podemos ficar totalmente vivos no meio do grande fluxo” (MILLS, 2009, p. 94-95). Nessa dinâmica, gradualmente o estudo teve relação com o objeto de pesquisa, desde o projeto ao término da tese, pois, à medida que foi ganhando forma, na linguagem apropriada e na direção do sonho, a investigação foi tomando corpo. Com o passar dos minutos, das horas e dos dias, gradativamente vida e pesquisa entrelaçaram-se numa única razão de ser (MILLS, 2009).

Para a professora, no caso aqui, esta pesquisadora, a aprendizagem aconteceu na compreensão de perceber a importância de uma metodologia ativa que pressupõe aprender em

inglês pela exposição e imersão à própria língua, na perspectiva de um currículo integrado e inovador. Compreender a função da professora bilíngue, enquanto potencial de transformação da escola em um espaço educativo irradiador de desenvolvimento, pelo qual possam ser geradas possibilidades para o estudante desenvolver-se na interculturalidade. Agregar ao desafio da educação bilíngue vivenciando contatos com diferentes culturas e desafiando-se à possibilidade de empreender conhecimento linguístico considerando a identidade dos sujeitos e o enriquecimento sociocultural.

Para a gestora pedagógica, o desafio da introdução de um programa bilíngue na escola exigiu conhecimento e aprofundamento da proposta desenvolvida. Foi um estudo teórico e detalhado do embasamento conceitual da metodologia utilizada, das partes que a integravam, do que o programa oferecia à escola, desde o assessoramento ao professor, na elaboração do planejamento, das observações das aulas, do *feedback* dado a ele, da formação continuada em Língua Inglesa, a partir das necessidades do contexto local. A gestora pedagógica da escola permanece em constante diálogo com o Programa, pois a integração das partes, nesse processo, garante o sucesso no resultado da educação bilíngue.

Outro aspecto de grande aprendizagem foi a ideia do Programa *Systemic Bilingual* no ano de 2020, que iniciou com grande entusiasmo, mas a chegada repentina da Pandemia da Covid-19, período que se estendeu durante 2020 e 2021, provocou uma reviravolta na organização das aulas na modalidade remota e depois presencial e remota simultaneamente, o que exigiu muito esforço e aprendizado. Além disso, a comunicação com as famílias, o alcance e a busca a todos os estudantes para a participação nas aulas de educação bilíngue, foi um trabalho incansável, de paciência e aprendizagem. Com a organização das aulas bilíngues remotas, o aprendizado no uso das tecnologias digitais trouxe estudo e exigiu capacitação dos professores para ensinar inglês através da tela. O atendimento aos professores, estudantes e suas famílias era diário no exercício do bom andamento das aulas e das necessidades específicas.

Na função da gestão pedagógica, a educação e as atividades geradas pela escola estão entrelaçadas num contexto globalizado, multicultural e interconectado, que expressa relações sociais complexas e que desafia a convivência e a comunicação entre as pessoas. No cenário da educação brasileira tem-se, na escola, a influência dos contextos internacionais e da multiculturalidade existente no país, e isso pode ser verificado pelos distintos idiomas que permeiam o território brasileiro. As línguas indígenas, italiano, alemão, japonês, árabe, inglês, entre outras, estão presentes em regiões específicas, e, mais acentuadamente nos últimos anos, a Língua Inglesa, a espanhola, o crioulo e o francês com os processos migratórios. Todo esse universo linguístico está integrado num único país, com expressões únicas. A educação tem

como finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação bilíngue, na Educação Básica, é um meio para atender à finalidade da educação e possibilita transformar a escola numa perspectiva intercultural, que considera as relações do sistema educacional com a sociedade em âmbito local, regional, nacional e internacional. A educação bilíngue, na escola, favorece o desenvolvimento de competências linguísticas, internacionais e interculturais para o êxito da aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica por meio do uso da escola em estudo.

A complexidade e o desafio cresce a cada aula, pois visualiza-se, nitidamente, o entrelaçamento da cultura bilíngue com a filosofia franciscana mediante a proposta pedagógica da escola integrada a um programa bilíngue, com a participação da comunidade escolar, professores, regentes de turmas, coordenadores, colaboradores, família e os demais envolvidos, como o professor bilíngue da Língua Inglesa integrada nas áreas do conhecimento (Área das Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e outras temáticas que estão presentes nos costumes da escola, nos comportamentos e atitudes. Enfim, o que é da cultura e filosofia institucional o aluno vai integrando em sua vida de estudante por fazer parte da escola em que está inserido. O estudante bilíngue, que vivencia e participa de um currículo entrelaçado ao Projeto Político Pedagógico na prática do cotidiano da escola, tem muitos ganhos pedagógicos para sua vida. Diante desse sistema complexo e desafiador, a educação bilíngue apresenta-se como uma proposta inovadora com resultados positivos de ensino e de aprendizagem e uma língua que entrelaça a singularidade e a diversidade, favorecendo a comunicação.

Para a pesquisadora, a realização do estudo investigativo *in loco* foi o maior desafio, estando atenta para concretizar o distanciamento necessário ao campo de investigação e olhar criticamente os dados empíricos com rigor científico. Durante a análise foi necessário elaborar e organizar um processo auto-organizado de movimento árduo e exigente. Conseguir tempo para cuidar da pesquisa, buscar um suporte teórico de base sólida e coerente com o tema investigativo, e colocar-se na postura de pesquisadora diante do fazer diário de educadora e gestora pedagógica, permanecendo com o olhar instigante de pesquisadora, impulsionou reconhecer as limitações do desenvolvimento do programa e da escola nesse movimento colaborativo. Sendo assim, o exposto até aqui, são aprendizagens pedagógicas do processo da educação bilíngue no Colégio Franciscano Sant'Anna que inspiraram esta professora, gestora pedagógica pesquisadora. A seguir, tem-se as considerações finais deste estudo com uma síntese dos achados da pesquisa ao tratar do desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*

no Colégio Franciscano Sant'Anna. Neste capítulo, tem-se algumas proposições, elaboradas pela pesquisadora, para a continuidade da investigação sobre o bilinguismo na Educação Básica. São considerações possibilidades para outras inserções da educação bilíngue.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a educação bilíngue manifestam oportunidades que estão tomando proporções amplas e complexas no contexto da Educação Básica brasileira. Diferentes movimentos de introdução de educação bilíngue estão sendo desenvolvidos em municípios, estados e regiões brasileiras. As escolas, com seus professores, buscam qualificar a prática pedagógica com abordagens e metodologias de ensino diversificadas de modo a atender os diversos públicos que permeiam o universo da educação. Uma das maneiras de concretizar a prática é mediante o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais estrangeiras. Desse modo, tornam-se protagonistas, possibilitando aos estudantes diversificados contextos de interação com os mais variados repertórios culturais e linguísticos.

Os professores, por meio de um currículo integrado e com práticas disciplinares e interdisciplinares, possibilitam transformações no contexto educativo numa atitude de acolhimento e legitimação das diferentes formas de expressão nas línguas estrangeiras. Com isso, é possível tratar os usos locais, regionais e globais e os recursos linguísticos a eles relacionados, na perspectiva da construção de um repertório linguístico. Tudo isso pode ser analisado e disponibilizado ao estudante para que ele recorra à língua que está aprendendo a partir da condição de inteligibilidade na interação linguística (BRASIL, 2018). Desse modo, o desenvolvimento da competência intercultural, na escola e no professor, provoca o adensamento de reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura. Nessa perspectiva, o inglês apresenta-se no mundo em constante transformação, influenciando as relações das culturas e povos desde a perspectiva histórica à contemporânea.

Nesse dinamismo, acontece o reconhecimento de seus hábitos, crenças, costumes e valores bem como a forma de vida e o jeito de se expressar em diferentes espaços; um intenso processo para que a aprendizagem e o ensino de línguas favoreçam a comunicação internacional, seja na escola ou fora dela, de modo formativo e eficaz, impulsionando ao não preconceito à identidade e diversidade cultural. Sendo assim, também, favorecem maior acesso à informação, com interação e qualidade nas relações interpessoais, seja no mercado de trabalho ou na vida pessoal, com entendimento mútuo mais profundo para o fortalecimento da cidadania.

As experiências nacionais, integradas às internacionais, propiciam um movimento, a expansão do conhecimento de mundo e o aprendizado de línguas, culturas e outros territórios. Tudo vai propiciando a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Nessa integração, nas fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais, as portas vão se

abrindo numa grande construção coletiva. As possibilidades de cooperação, compartilhamento, troca de informações e conhecimentos por meio de diferentes línguas, motiva os envolvidos para maiores experiências de educação bilíngue, plurilíngue e multilíngue na Educação Básica, posicionando-se criticamente na sociedade, tanto em âmbito local quanto global.

Ao concluir o itinerário deste trabalho investigativo, considera-se um processo inacabado, apresentando, aqui, algumas conclusões a partir da realização desta pesquisa sobre a educação bilíngue na Educação Básica. Nessas palavras finais, e de posse do contexto da investigação, retoma-se a questão de pesquisa: Como se configura o desenvolvimento do Programa *Systemic Bilingual*, articulado à proposta pedagógica franciscana, ao currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes? A investigação analisou como se configura o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, no currículo, e como intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, diante da análise, percebeu-se a contribuição do ensino bilíngue fornecendo perspectivas possíveis de serem desenvolvidas no espaço escolar. Nesse sentido, notou-se a visibilidade e a concretude do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa por meio da ação pedagógica do professor para a transformação da escola.

A pesquisa levou-nos à concretização da seguinte tese: O desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual*, articulado à proposta pedagógica franciscana, ao currículo do Colégio Franciscano Sant'Anna, aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, impacta e intervém, positivamente, no processo de construção do conhecimento bilíngue dos estudantes, professores e famílias. Promove uma cultura bilíngue no cotidiano escolar, com metodologia própria e planejamento integrado, com desenvolvimento de habilidades linguísticas, valorização da interculturalidade, formação e acompanhamento contínuo, tendo o professor um papel fundamental no ensino bilíngue. Diante disso, também se considerou que a questão de pesquisa foi sanada, com a obtenção de resultados significativos para a continuidade da educação bilíngue que se está construindo na escola, bem como para a transformação contínua do trabalho pedagógico com e dos professores. Com isso, busca-se transcender o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa, que vem se resignificando, diariamente, no contexto educativo do Colégio Franciscano Sant'Anna, escola em estudo.

Com a análise do *corpus* emergiram as categorias: Planejamento e organização da dinâmica escolar bilíngue, Processos de ensino e de aprendizagem, Habilidades linguísticas e sociointeracionais em inglês, Interdisciplinaridade e os multiletramentos no ensino da língua, A família e a educação bilíngue e o professor e seu papel fundamental no currículo da escola e no ensino bilíngue. Estas categorias responderam à questão de pesquisa, aos objetivos e a tese. A investigação mostrou ainda, que a formação docente está imbricada na transformação do

currículo. Portanto, a categoria emergente que surgiu nesta tese, para além dos objetivos propostos, deu destaque ao professor. Foi possível encontrar nela algo a mais. A análise apresentada confirma a necessidade de articular o fazer docente no planejamento, na formação continuada em serviço, no acompanhamento ao professor, na concretização das aulas e no fazer a educação bilíngue no cotidiano, pois, ficou claro que o professor precisa comprometer-se e sentir-se acompanhado pela escola e pelo programa bilíngue no qual está inserido. Tudo isso para o êxito do ensino e da aprendizagem dos estudantes bem como para continuar a manter a qualidade da educação em tempos de contínuas transformações.

No desenvolvimento das aulas e com a compreensão do funcionamento do programa *Systemic Bilingual*, o que se constatou é que é possível criar um currículo integrado. A intenção dessa prática aconteceu com a intervenção da escola ao dar-se conta que as atividades curriculares podem integrar-se no ensino bilíngue. A Língua Inglesa torna-se somente uma ferramenta de ensino que vai perpassando todos os componentes curriculares e as áreas de conhecimento. Nesse entrelaçamento, o estudante aprende Ciências, Matemática, Artes, Geografia, História, Educação Física em inglês, dentre outros componentes curriculares e unidades temáticas. As aulas não são de inglês, mas em inglês para o aprendizado efetivo das áreas de conhecimento. O estudante, nesse contexto, não apenas adquire a fluência na língua; ele agrega uma formação integral e multidimensional. O idioma vai sendo vivenciado em um contexto de atividades variadas, desenvolvidas para potencializar habilidades, contemplar inteligências múltiplas e desenvolver o pensamento crítico.

É perceptível que a educação bilíngue, introduzida na escola em estudo, promoveu uma cultura bilíngue que foi se construindo dia após dia no contexto educativo. É uma interligação dinâmica que integra os diferentes segmentos da instituição escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, áreas de conhecimento, agentes do processo de ensino, professores, demais colaboradores da escola e parceiros envolvidos nesse movimento dinâmico, extensivo, intercultural e linguístico. Com o estabelecimento e o desenvolvimento do programa bilíngue tem-se o desafio da mudança de paradigma para todos os envolvidos na escola.

A escola muda com o novo que abraça, e se desafia a desenvolver com a comunidade escolar. O currículo, os processos pedagógicos, os professores, os estudantes e as famílias vão adquirindo um novo olhar para a educação bilíngue que está sendo desenvolvida na escola. Esse processo é lento e diário, com limitações e conquistas, com estudo e trabalho. Um desafio que gera desconforto, sair da rotina, mas que traz oportunidades e transformações na sua compreensão e concretização; uma experiência que agrega conhecimento e aprendizado constante para todos os envolvidos dentro e fora da escola.

Nessa relação pedagógica, o desenvolvimento do programa *Systemic Bilingual* foi se configurando a cada dia no Colégio Franciscano Sant'Anna, com a adesão do programa, conhecimento de seu funcionamento, da proposta metodológica própria, na vivência do idioma em um contexto rico em atividades variadas, trabalhadas para potencializar habilidades diversas, contemplar inteligências múltiplas e desenvolver pensamento crítico; o desenvolvimento natural da Língua Inglesa num processo que leva à fluência, com o aumento da autoconfiança e da segurança do estudante para se comunicar em inglês em qualquer situação. Isso pode ocorrer dentro ou fora do Brasil no desenvolvimento de uma postura de respeito à diversidade intercultural e de valorização da sua própria cultura, preparando o estudante para agir e interagir com sucesso em um mundo globalizado e interligado.

O que se visualiza é a configuração de uma internacionalização na Educação Básica; uma internacionalização que está no cotidiano da escola, 'em casa', que se iniciou com a adesão e a introdução de um programa bilíngue integrado ao currículo da escola, uma internacionalização que traz uma perspectiva de abertura da Educação Básica para o mundo em atividades e aspectos diversificados. Esse movimento promove transformações e prepara os estudantes e demais atores em seus ambientes educativos para atuarem diretamente na sociedade no cenário local, regional, nacional e internacional. O estudante tem a possibilidade de tornar-se um cidadão global, vivenciando o respeito à diversidade e prospectando qualidade na educação.

A internacionalização da Educação Básica atua para elevar a qualidade da educação e da escola e para contribuir na preparação dos estudantes para terem condições de se inserir em uma sociedade global diversificada e tornarem-se agentes de mudança para o progresso e para a qualidade de vida da sociedade. A sua importância para a trajetória formadora dos estudantes da Educação Básica, entretanto, fica evidenciada ante a relevância do desenvolvimento de competências internacionais e interculturais necessárias para tornar esses estudantes globalmente competentes, compreendendo esse fator como um complexo de habilidades fundamentais para a interação com pessoas de outras nacionalidades e culturas. Nesse contexto do estudo, tem-se um vasto campo para a continuidade da investigação, sendo possível dar prosseguimento em pesquisas futuras, pois muitos dos dados encontrados nas unidades de sentido favorecem essa possibilidade de análise e aprofundamento. Este estudo, portanto, não acaba aqui. Faz-se importante impulsionar com políticas públicas o trabalho nas Secretarias de Educação nos Estados brasileiros bem como nos municípios, proporcionando, por intermédio de seus programas de incentivo e apoio às instituições educativas, o desenvolvimento de outras formas de se comunicar, dando oportunidades aos estudantes de perceberem a si mesmos e aos outros em outras formas de se comunicarem, em outras línguas.

Destaca-se a importância de futuras pesquisas que continuem enfatizando a cultura da educação bilíngue, sendo esta uma partícula preparatória ao convívio entre culturas na Educação Básica, mostrando práticas desenvolvidas pelos professores e estudantes integrados aos demais saberes na construção do conhecimento. Possibilidades da continuação desta pesquisa surgem e, uma delas, pauta-se na realização de entrevistas com os professores bilíngues da escola de Educação Básica em estudo. Esse movimento será relevante para se obter dados empíricos, analisando-os e interpretando-os de acordo com a epistemologia deste estudo.

Outra possibilidade é o estabelecimento do Programa *Systemic Bilingual* nas demais escolas da rede mantenedora SCALIFRA; fato este que já está se concretizando em quatro escolas, a partir do ano de 2023, na cidade de Cruz Alta, RS, Pelotas, RS, Guaíba, no Paraná, e em Brasília, DF. A experiência que vem ocorrendo na escola em estudo abriu portas e possibilidades para as demais escolas da mantenedora também aderirem ao programa bilíngue por meio da proposta bilíngue do *Systemic Bilingual*. Além disso, intercâmbios, sejam *on-line* ou presenciais, podem ocorrer com as demais escolas da congregação fora do Brasil com o uso da Língua Inglesa. Confirma-se com isso que a Língua Inglesa fortalece os laços educacionais por ser uma língua que conecta as pessoas no mundo, uma língua internacional, globalizada possibilitando processos de internacionalização da Educação Básica. Para que isso ocorra, faz-se necessário estabelecer princípios norteadores que fundamentem a organização de eixos estruturantes e de práticas pedagógicas que atendam à concepção da formação de um cidadão globalmente competente. Eis aqui um novo emergente a ser pesquisado estudos vindouros.

Diante de todo o exposto, e na confirmação da tese proposta desta pesquisa, tem-se a visualização de dados prospectivos e contributivos para a promoção da educação bilíngue no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS. Esse movimento amplia a consciência da interculturalidade por meio da Língua Inglesa na escola e com todos os envolvidos no processo educativo: professores, estudantes, famílias e demais parceiros da educação bilíngue. Todos o movimento da pesquisa, partem de demandas da sociedade contemporânea para a Educação Básica e inspiram inovação no currículo escolar, bem como o desafio do desenvolvimento de um ensino bilíngue com práticas pedagógicas voltadas à formação do estudante bilíngue. Amplia os horizontes de aprendizagens essenciais, oferecidas pela escola, para conviver com autonomia na sociedade globalizada usando a Língua Inglesa no exercício da cidadania global.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 179-214.
- ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. **English Teaching Forum**, v. 3, n. 1, p. 7-10, 1963.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.
- BACKES, Luciana. **A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Université Lumière Lyon 2. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matter, 2001.
- BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. **SCALIFRA-ZN: conquistas e perspectivas na educação**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.
- BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. **Tilburg papers in culture studies**. Paper 29, abril, 2012, p. 1-25. Disponível em: [https://www.academia.edu/1511334/Chronicles\\_of\\_Complexity](https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity). Acesso em: 12 nov.2022. Acesso em: 6 mar. 2019.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988**. 35. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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**

(BNC-Formação). Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf).  
 Acesso em: 12 nov.2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Parecer CNE/CEB Nº 2/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRUMFIT, Christopher. **English for international communication.** Michigan University: Elsevier science & technology, 1982.

CAMMARATA, L., Tedick, D., and Osborn, T. Content-Based Instruction and Curricular Reforms: Issues and Goals. *In: Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills*, L. Cammarata, ed. New York, NY: Routledge, 2016. p. 1-21.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. **Introdução à globalização.** 2007. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/2468>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2008. P.13-37.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

COOLS, Angelita; WINPERSEE, Hildergard V. **Madre Madalena Damen e sua congregação.** Santa Maria: edição própria, 1966.

DECROLY, O. **Les causes d'irrégularité mentale chez les enfants:** La Policlinique, 1909.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SCALIFRA-ZN – Rede Franciscana – Educação para a Vida. **Quem somos.** 2021. Disponível em: [https://www.scalifra.org.br/content/knowledgebase/kb\\_view.asp?kbid=2](https://www.scalifra.org.br/content/knowledgebase/kb_view.asp?kbid=2). Acesso em: 17 jul. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding.** Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its nature, origins, and use.** New York: Praeger, 1986.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition.** Hong Kong: Oxford University Press: 1991.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRYSTAL, David. **English as a global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. **How Language Works**: How Babies Babble, Words Change Meaning, and Languages Live or Die. Cambridge: Cambridge University, 2008.

CRYSTAL, David. English: a status report. **Spotlight**, p. 28-33, Sep. 2011. Disponível em: [www.davidcrystal.com/books-and-articles/english-language](http://www.davidcrystal.com/books-and-articles/english-language). Acesso em: 3 dez. 2019.

FARIA, Gladys Lopes; PUCHE, Ingrid. O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 107-121.

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan. /fev. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.78962. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000100215&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000100215&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 mai. 2020.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia. SANTOS, Bettina Steren dos. Estudante da educação superior em contextos emergentes. *In*: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 211-225.

FREYRE, Gilberto. **Inglês no Brasil**: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. Prefácio Evaldo Cabral de Mello. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinariedade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinariedade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 34-59.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3. n. 3, p. 393-405, 2003. DOI:10.14210. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.



GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a global perspective**. MA, USA: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofélia. Educação Bilíngue: uma visão vinda do sul. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 7-8.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GENESEE, Fred. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publisher, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GRUPO DE ESTUDOS RELACIONADOS AOS ESTUDANTES - GERES. **Este é o WebSite do GERES**. 2019. Disponível em: <http://pesquisageres.blogspot.com/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

GUIDO, Maria Grazia. **English as a Língua Franca in Migrants' Trauma Narratives**. University of Salento Lecce, Italy. Palgrave: Macmillan, 2018.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

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

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The Bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, Burlington, MA, v. 36, p. 3-15, 1989.

HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America**. Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1953.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 324 p.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: SBS Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2020.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Making cooperative learning work: Theory Into Practice**. Minnesota: Interaction Book Company, 1999. p. 67-73. Disponível em: [https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/6058/ehd\\_theses/74/fulltext%20\(1\).pdf?sequence=1](https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/6058/ehd_theses/74/fulltext%20(1).pdf?sequence=1). Acesso em: 10 out. 2022.

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

JUSTO, Henrique. **Cresça e faça crescer: Carl Rogers**. 7. ed. Canoas: La Salle, 2001. 238 p.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. **E-Learning and Digital Media**, v. 7, n. 3, 2010.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Nova Jersey, EUA: Prentice-Hall International, 1987.

LEFFA, Vilson. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEWIS, M. **The English Verb: An Exploration of Structure and Meaning**. Londres: Language Teaching Publications, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para a educação bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 31-42.

MACKEY, W. F. The importation of bilingual education models. In: ALATIS, J. (ed.). Georgetown University Roundtable: **International dimensions of education**. Washington: Georgetown University Press, 1978. p. 1-18.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the Modern World. **Journal os Social Issues**. v. 23, p. 1-7, 1967.

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

MAURANEN, Anna. **English as a global língua franca, changing language in changing global academia**. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283098122\\_English\\_as\\_a\\_global\\_lingua\\_franca\\_Changing\\_language\\_in\\_changing\\_global\\_academia](https://www.researchgate.net/publication/283098122_English_as_a_global_lingua_franca_Changing_language_in_changing_global_academia). Acesso em: 4 set. 2021.

MARCELINO, Marcello. Educação bilíngue e dúvidas comuns das famílias. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 49-62.

MARSH, David. **English as a medium instruction in the new global linguistic order**: global characteristics, local consequences. 2006. Disponível em: [http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory\\_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf](http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf). Acesso em: 3 jan. 2021.

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

MEISEL, Jürgen, M. **Bilingual Children**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.

MEGALE, Antonieta. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na Educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 15-26.

MERCENDETTI, Danielle. **Connecting Social Skills and Cooperative Learning**. Thesis of Education and Human. Development of the State University of New York College at Brockport Master of Science in Education. May, 2010. Disponível em: [https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/6058/ehd\\_theses/74/fulltext%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/6058/ehd_theses/74/fulltext%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 13.out. 2022.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *In*: **Caderno Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MOHANTY, AJIT. Multilingualism, education, English and development: Whose development? *In*: COLEMAN, Hywel. **Multilingualisms and development**. Selected Proceedings of the 11th Language & Development Conference, New Delhi, India, 2015. p. 261-280. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51740375/Multilingualisms\\_and\\_Development.\\_Coleman\\_ed.\\_2017-with-cover-page-v2.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51740375/Multilingualisms_and_Development._Coleman_ed._2017-with-cover-page-v2.pdf)? Acesso em: 11 nov. 2022.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORENO Ciriaco I. **Educar com valores**. São Paulo: Paulinas, 2015.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

- MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MONTEIRO, Karine Ferreira. **Centros de aprendizagem:** transdisciplinaridade na educação bilíngue. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2017.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *In: Revista Educação*, Santa Maria, v. 40. n. 1. p. 101-116, jan./abr. 2015. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Lisboa: Hugin, 2000.
- NIKULA, T. CLIL: European approach to bilingual education. Second and Foreign Language Education. *In: VAN DEUSENSCHOLL, N.; MAY, S. (ed.). Second and Foreign language education.* Cham: Springer, 2016. p. 111-124. (Encyclopedia of language education, v. 10).
- NÓVOA, António. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês:** do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. **Unesco 2015:** contribution to the 2030 agenda for sustainable development. Paris, France, 2016.

PAULSTON, C.B. **Linguistic and Communicative competence**. Clevedon: multilingual matters, 1992.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/590/588>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PINTER, Annamaria. **Teaching Young Language Learners**. United Kingdom: Oxford University, 2013.

RESENDE, Júlio. Pacto Educativo Global nas escolas de Educação Básica. *In*: ANDRADE, Rogério Ferraz de. **Pensar o presente e o futuro da Educação**. São Paulo: Paulinas, 2022. p. 63-78.

RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RILEY, Nathan Michael. Collaborative work in a bilingual setting: promoting critical thinking and citizenship. *In*: CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit Carmem; MOURA, Selma de Assis (org.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020, p. 160-171. [E-book].

ROGERS, C. R. **Freedom to learn**: Columbus: Merrill, 1969.

ROVELLI, Carlo. **Sete breves lições de física**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

SALIMEN, Paola Guimaraens. Interações na sala de aula bilíngue: contribuições de conceitos sociointeracionais. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 105-118.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Professor com fluência em inglês**. Santa Maria, 24 nov. 2019. Facebook: Colégio Franciscano Sant'Anna: Disponível em: [https://www.facebook.com/jobs/job-opening/642849316459363/?source=job\\_at](https://www.facebook.com/jobs/job-opening/642849316459363/?source=job_at). Acesso em: 22 fev. 2020.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Site do Colégio Franciscano Sant'Anna**, 2020. Disponível em: <https://www.colegiosantanna.net>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Documento**: Adesão e Implantação do Programa, 2020.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Documento**: Formação docente, 2020b e 2021b.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Documento**: Planejamento aulas, 2020c e 2021c.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Documento**: Assessoramento ao professor, 2020d e 2021d.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Documento:** Observação das aulas presenciais e remotas, 2020e e 2021e.

SANT'ANNA, Colégio Franciscano. **Documento:** Atendimento às famílias, 2020f e 2021f.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In:* SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SÁNCHEZ, Miguel. An Approach to the Integration of Skills in English Teaching. **Didáctica (Lenguas y Literatura)**, n. 12, p. 21-41, 2000.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo: Educ., v. 13, n. 1, p. 63-71, 1997. DOI: 10.1590/1678-460x202257173. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45011>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SCALIFRA. Disponível em: <https://www.scalifra.org.br/content/home/default1.asp>. Acesso em: 25 set. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; FELICETTI, Vera Lucia. Uma história para inglês ver: revisando o papel da língua e seu poder no contexto global. **Revista Assensus**, v. 3. n.5 p. 75-86, 2018. DOI:10.21897. Disponível em: <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1519/1978>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SYSTEMIC BILINGUAL. 2021. Disponível em: <http://systemic.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SYSTEMIC BILINGUAL. **Documento:** Formação docente, 2020a e 2021a.

SYSTEMIC BILINGUAL. **Documento:** Planejamento aulas Systemic, 2020b.

SYSTEMIC BILINGUAL. **Documento:** Observação das aulas, 2020c.

SYSTEMIC BILINGUAL. **Documento:** Feedback ao professor, 2021d.

SYSTEMIC BILINGUAL. **Documento:** Relatório mensal, 2020e.

SYSTEMIC BILINGUAL. **Documento:** Reuniões Systemic e direção Sant'Anna, 2020f.

SOUZA, Fernando César de. Ensaio sobre o cuidado: escola, interdisciplinariedade e currículo. *In*: FAZENDA, Ivani; PESSOA, Valda Inês Fontele. **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2013. p. 23-33.

SOUZA, Renata Condi de. Metodologias para a educação bilingue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 45-56.

SOUZA, Renata Condi de. A aprendizagem híbrida na Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilingue como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 111-122.

TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez.1963. DOI: 10.24109/2176-6681. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/474/112>. Acesso em: 25 jul. 2021.

TENÓRIO, Vanessa; TENÓRIO, Fátima. **Educação bilíngue**: possibilidades no contexto brasileiro. Jul. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/87817729-Educacao-bilingue-possibilidades-no-contexto-brasileiro.html>. Acesso em: 29 out. 2022.

TRUDGILL, P. Standard English: What it isn't. *In*: BEX, T.; WATTS, R. (Eds.). **Standard English: The Widening Debate**. Londres: Routledge, 1999. p. 117-128.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VALDÉS, Guadalupe; FIGUEROA, Richard A. **Bilingualism and testing**: a special case of bias. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994.

VEIGA Célia de Fátima Rosa da; KUCYBALA, Fabíola dos Santos; FELICETTI, Vera Lucia. Saberes e práticas docentes na formação continuada: análises de teses da Colômbia. **Revista Entreideias**, Salvador, v.10, n. 2, p.71-91, 2021. DOI: 10.9771. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37196/25174>. Acesso em: 22 out. 2022.

VYGOTSKY, Levi S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [original de 1934].

WILLIAMS, James D.; SNIPPER, Grace C. **Literacy and Bilingualism**. New York: Longman, 1995.

WOODWARD, Tessa. **Planning Lessons and Courses**: designing sequences of work for the language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. United Kingdom.

ZABALZA, Miguel, A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

### APÊNDICE A – Cronograma do desenvolvimento da pesquisa

Ano	Atividades
2019	<b>Março a julho:</b> ✓ Realização de créditos do programa e orientações; ✓ Pesquisa bibliográfica e redação de artigos científicos para a publicação.
	<b>Agosto a dezembro:</b> ✓ Realização dos créditos do programa e orientações; ✓ Produção acadêmica; ✓ Participação em eventos acadêmicos.
	<b>Janeiro a julho:</b> ✓ Realização de créditos do programa; ✓ Produção acadêmica; ✓ Orientações e elaboração do Projeto de Tese; ✓ Orientações e consulta em bancos de dados; ✓ Orientações e revisão da literatura.
	<b>Agosto a dezembro:</b> ✓ Realização de créditos do programa e orientações; ✓ Reuniões com a orientadora; ✓ Produção acadêmica e publicação; ✓ Caracterização e delimitação da pesquisa; ✓ Pesquisa bibliográfica/leituras científicas; ✓ Aporte teórico; ✓ Metodologia do projeto; ✓ Ajustes e revisão para qualificação.
	<b>Janeiro a julho:</b> ✓ Revisão e ajustes para a qualificação; ✓ Qualificação do Projeto de Tese; ✓ Realização dos ajustes e complementações no projeto de pesquisa conforme as orientações da banca de qualificação; ✓ Reunião com a orientadora; ✓ Observações às aulas; ✓ Organização do <i>corpus</i> de análise; ✓ Início da análise.
2021	<b>Agosto a dezembro:</b> ✓ Reuniões com a orientadora; ✓ Continuidade da análise do <i>corpus</i> ; ✓ Redação dos capítulos da Tese; ✓ Realização de créditos do programa; ✓ Produção acadêmica e publicação em periódicos e eventos.
	<b>Janeiro a julho:</b> ✓ Encontros de orientação; ✓ Continuação da redação dos capítulos da tese; ✓ Análise do <i>corpus</i> de investigação; ✓ Participação em eventos de consonância com o estudo da pesquisa; ✓ Produção acadêmica e publicação; ✓ Estágio Docência no curso de Pedagogia.
	<b>Agosto a dezembro:</b> ✓ Produção acadêmica e publicação em periódicos e eventos; ✓ Reuniões com o orientador; ✓ Redação dos capítulos finais da Tese; ✓ Revisão ortográfica e formatação; ✓ Defesa da tese; ✓ Entrega da Tese.

Fonte: Dados da autora (2019).



**APÊNDICE B - Carta de apresentação e autorização do estudo ao Colégio Franciscano  
Sant'Anna – Santa Maria – RS**



Canoas, fevereiro de 2021.

Prezada diretora,

Eu, Célia de Fátima Rosa da Veiga, acadêmica do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, venho, por meio deste, solicitar a permissão para realizar observações na turma extra do Bilingue 5º ano do Ensino Fundamental no primeiro trimestre do ano de 2021.

O objetivo é analisar como a trajetória do desenvolvimento do *Systemic Bilingual* intervém (ou não) na aprendizagem dos estudantes. As observações a serem realizadas em nada prejudicarão o desenvolvimento e aplicação do conteúdo programático, previsto pelo Colégio e pelo Programa Systemic Bilingual. Também declaro que o nome da instituição, professor e/ou dos alunos será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Célia de Fátima Rosa da Veiga  
Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
UNILASALLE, Canoas, RS.

Vera Lucia Felicetti  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da UNILASALLE, Canoas, RS

Diretora do Colégio Franciscano Sant'Anna  
Santa



### APÊNDICE C – Modelo de ficha de observação

<b>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b>
Planejamento da aula
Abordagem do conteúdo
Gestão de tempo, aula e conteúdo
Motivação na participação das aulas
Interação professor/aluno e aluno/aluno
Estratégias de ensino e de aprendizagem usadas
Uso de artefatos tecnológicos e/ou outros materiais didáticos
Motivação para o inglês
Participação em aula
Reação às atividades propostas
Aprendizagem colaborativa
Conhecimento/nível do inglês (pré-requisitos)
Uso da Língua Inglesa
Aspectos relevantes a serem considerados durante o período da observação
Questões a serem mantidas no planejamento e nas aulas
Pontos a serem mudados no planejamento e nas aulas
Considerações para a prática diária do professor e do aluno

Fonte: Autoria própria (2020).