

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

MAYARA PASSOS CASTANHARO

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES
NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO NO ENSINO BILÍNGUE
PORTUGUÊS-INGLÊS.

ARARAQUARA-SP

2020

MAYARA PASSOS CASTANHARO

**O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES
NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO NO ENSINO BILÍNGUE
PORTUGUÊS-INGLÊS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Lúcia Suzigan Dragone

ARARAQUARA-SP

2020

C341c Castanharo, Mayara Passos

O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-inglês/Mayara Passos Castanharo. Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020. 89f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira SuziganDragone

1. Ensino bilíngue. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. 4. Anos iniciais. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CASTANHARO, M. P. O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-Ingês. 2020. 89f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Mayara Passos Castanharo

TÍTULO DO TRABALHO: O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-Ingês.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2020.

Conforme LEI N° 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, a autora declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Mayara Passos Castanharo

Endereço: Av. Luís Dosualdo, 70 – Jd. Imperador

Araraquara – SP. CEP: 14806-194

E-mail: mah_passos@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **Mayara Passos Castanharo**.

TÍTULO DO TRABALHO: " **O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-inglês** ".

Assinaturas das Examinadoras:

Conceito:

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia O.S. Dragone (Orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof.ª Dr.ª Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof.ª Dr.ª Camila Höfling
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 10/05/20

Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia O.S. Dragone (Orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de mestrado a todas as pessoas que sonham por uma educação melhor para nossas crianças. Em especial para a minha filha Lara, que participou ativamente desse estudo, e para os meus sobrinhos Bento e Maria Anna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família que com muito amor e paciência, sempre me incentivou a continuar meus estudos. Ao meu marido por me dar forças e muito suporte para não desistir e aguentar todo o meu stress e mau humor; aos meus pais por todo incentivo e principalmente pela ajuda financeira; a minha irmã pelas trocas de experiências mesmo em áreas tão distintas; e a minha filha, que veio no meio caminho, e me deu forças para concluir o estudo.

Agradeço também à instituição de ensino Uniara, por proporcionar esse curso de mestrado que tanto acrescentou para a minha vida, e principalmente a minha orientadora, professora Dra. Maria Lúcia Dragone, que foi sempre tão atenciosa e acolhedora e, principalmente, teve muita paciência para finalizarmos a tempo. Obrigada a professora. Dra. Dirce Charara Monteiro e professora Dra. Camila Höfling, que fizeram parte da banca de qualificação e muito contribuíram para a finalização do trabalho.

Gostaria de agradecer também ao meu trabalho, à escola BeeHappy, pois todas me apoiaram nos estudos, mesmo quando não pude comparecer no trabalho.

Não posso deixar de mencionar os gestores e professores especialistas que foram tão atenciosos e me acolheram para participarem das entrevistas. Conheço a rotina da escola e sei que não é fácil. Muito obrigada pelo seu tempo, espero que o trabalho possa contribuir com a sua prática profissional.

Gostaria também de agradecer a todos os amigos que estiveram ao meu lado nesses dois anos, que foram compreensivos e tanto me ajudaram.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a Deus por essa oportunidade incrível, por me proporcionar esse estudo e me dar forças para concluí-lo a tempo.

RESUMO

O ensino bilíngue no Brasil tem tomado diferentes rumos, sendo possível encontrar o ensino bilíngue bimodal, escolas bilíngues de fronteira, escolas com bilinguismo de comunidades de imigrantes e bilinguismo de prestígio, abordado nesse trabalho, tendo como foco o ensino da segunda língua advinda de status internacional. Nesse contexto, questiona-se quais os caminhos que professores podem seguir a fim de estarem preparados para esse cenário, e como tem sido as estratégias que as escolas bilíngues têm adotado para admissão de professores ou para o aprimoramento de sua equipe profissional. O objetivo principal desta pesquisa é identificar os saberes necessários à formação de professores para o ensino bilíngue português-inglês que comporiam formações específicas para essa modalidade de ensino. Para tanto, foram determinados os seguintes objetivos específicos: verificar se cursos de Pedagogia e de Letras oferecem disciplinas voltadas para essa modalidade de ensino na graduação ou em especializações na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecer a opinião de especialistas na área sobre a formação de professores no ensino bilíngue português-inglês na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar como gestores de escolas bilíngues português-inglês têm considerado a formação dos professores a serem contratados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e investigativa, envolvendo pesquisas em sites de universidades com cursos de Pedagogia e Letras oferecidos no estado de São Paulo, e entrevistas com professores especialistas em formação de professores e gestores de escolas bilíngues sobre a formação de professores para a modalidade de ensino bilíngue português-inglês. Como resultado, destaca-se que dentre as estruturas curriculares de 463 cursos de graduação analisados, nenhuma apresentou disciplina específica sobre o ensino bilíngue português-inglês, mas nota-se que alguns cursos de Pedagogia (cinco) oferecem disciplinas sobre a língua inglesa e um curso de Letras oferece uma disciplina sobre o letramento infantil, o que talvez indique que se começou a compreender a necessidade dessa formação. Encontram-se somente duas opções de cursos de pós-graduação no estado de São Paulo, sendo uma presencial e a outra à distância. A literatura encontrada aponta para a falta de uma definição sobre o que é ser bilíngue, sendo a definição mais aceita atualmente é de que ser bilíngue é ter pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas em dois idiomas, sem se preocupar com o grau de proficiência. Esta ampla definição muito se assemelha às respostas dos professores especialistas, e foi reforçada pelos gestores, uma vez que cada gestor trouxe uma explicação diferente. Tais incertezas limitam a definição de legislações para escolas bilíngues. Sob esse ponto de vista, fica difícil pensar em uma formação específica e única, sendo que a base para essa formação não está bem elucidada. A falta de formação específica foi outro ponto que apareceu tanto na literatura como na análise dos dados obtidos nas entrevistas, uma vez que nenhum curso de graduação apresentou disciplina sobre o tema, dado reforçado pelos professores especialistas e gestores quando apontam a necessidade de as escolas bilíngues investirem em formação continuada para melhor preparar seu quadro de funcionários. Fato é que a educação bilíngue ainda é algo recente na realidade brasileira, não se tem um consenso sobre o que é bilinguismo e sobre o que pode ser considerada escola bilíngue. Portanto, as escolas têm dificuldade de encontrar professores preparados para atuarem em um cenário que ainda é bem vasto, no qual não há o certo ou o errado. Ao avaliar as falas dos gestores, nota-se que cada escola se apresenta de uma maneira e todas se autodeclaram bilíngues. Fato é que há necessidade de mais estudos que possam padronizar as definições sobre o que é ser bilíngue e sobre os tipos de escolas bilíngues. Frente à diversidade de conhecimentos necessários

à formação de professores para atuar em escolas bilíngues português-inglês de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível traçar alguns norteadores básicos citados por gestores, por professores especialistas e encontrados na literatura, tais como teorias sobre o desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem, competências de interações e saberes necessários para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de domínio das duas línguas. Tais conhecimentos merecem ser abordados em cursos de formação continuada ou em cursos de pós-graduação na área, que são ainda bastante escassos no estado de São Paulo, e como norteadores de propostas para cursos de especialização.

Palavras-chave: Ensino bilíngue. Educação Infantil. Formação de professores. Anos Iniciais Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Bilingual education in Brazil has taken different directions, being possible to find bimodal bilingualism, bilingual bordering schools, schools with bilingualism from immigrant communities and elite/prestigious bilingualism, the focus of this research work, focusing on the teaching of the second language from an International status. In this context, it is questioned what paths teachers can follow in order to be prepared for this scenario, and how the strategies that bilingual schools have been decided for the admission of teachers or for the improvement of their professional team. The aim of this research is to identify the necessary knowledge for bilingual Portuguese-English teachers and some knowledge that would compose specific training for this type of teaching. To this end, the following goals were determined: to verify whether Pedagogy and Languages courses offer subjects aimed at this type of teaching in undergraduate levels or specializations in early childhood education and in the early years of elementary school; to know the opinion of experts in the area on the qualification of teachers in bilingual Portuguese-English education in Early Childhood Education and in the early years of elementary school; to identify how Portuguese-English bilingual school managers have considered the qualification of teachers to be hired. This is a bibliographic, documentary and investigative research work, involving research on university websites with Pedagogy and Languages undergraduate offered in the state of São Paulo, and interviews with experts and managers of bilingual schools on teacher training for the Portuguese-English bilingual teaching modality. As a result, it is noteworthy that among the curricular structures of 463 undergraduate majors analyzed, none presented a specific discipline on bilingual Portuguese-English teaching, but it is noted that some Pedagogy undergraduate major (five) offer subjects on the English language and one of the Languages undergraduate major offers a subject on children's literacy, which perhaps indicates that the need for this training has begun to be understood. There are only two options for graduate courses in the state of São Paulo, one on-site and the other online. The literature found points to the lack of a definition of what it means to be bilingual, and the most accepted definition today is that to be bilingual means having at least one of the four language skills in two languages, without worrying about the proficiency level. This broad definition is very similar to the responses of experts, and was reinforced by the managers, since each manager brought a different explanation for the topic. Such uncertainties limit the definition of legislation for bilingual schools. From this point of view, it is difficult to think of specific and unique training, once the basis for this training is not well understood. The lack of specific training was another point that appeared both in the literature and in the analysis of the data obtained in the interviews, since no undergraduate major presented subject on the topic, data reinforced by experts and managers when they point out the need for bilingual schools to invest in ongoing training to better prepare its staff. It is a fact that bilingual education is still something recent in Brazilian reality; there is no consensus on what bilingualism is and what can be considered as a bilingual school. Therefore, schools find it difficult to find teachers prepared to work in a scenario that is still very vast, in which there is no right or wrong. When analyzing the manager's statement's, it is noted that each school presents itself in a way and all declare themselves bilingual. For certain there is the need for more studies that can standardize the definitions of what it means to be bilingual and the types of bilingual schools. Concerning the diversity of knowledge necessary to train teachers to work in bilingual Portuguese-English schools of early childhood education and the early years of elementary school, it was possible to trace some basic guidelines mentioned by managers, by specialist teachers and found in the

literature, such as theories on child development, learning processes, interaction skills and knowledge needed to work in early childhood education and early years of elementary school, in addition to mastering of both languages. Such knowledge deserves to be addressed in continuing education courses or in graduate courses in the area, which are still quite a few in the state of São Paulo, this knowledge can also be used as a guide to new graduate courses in this area.

Keywords: Bilingual Education. Early Childhood Education. Early Years of Elementary School; Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS e SIGLAS

CF	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
CBLT	<i>CONTENT-BASED LANGUAGE TEACHING</i>
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EB	EDUCAÇÃO BILÍNGUE
ILF	INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantificação dos cursos encontrados e dos excluídos e incluídos na análise	49
Quadro 2: Características dos cursos de Letras e Pedagogia analisados	49
Quadro 3: Observações relevantes sobre disciplinas de língua inglesa e sobre desenvolvimento humano.....	51
Quadro 4: Resumo considerações de gestores e especialistas em Ensino Bilíngue.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BILINGUISMO	7
1.1.1 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	7
1.1.2 PRÁTICAS BILÍNGUES EM SALA DE AULA.....	16
1.1.3 COMPARAÇÕES ENTRE O ENSINO BILÍNGUE E O MONOLÍNGUE	19
1.1.4 O BILINGUISMO SOB OUTRAS ÓTICAS	22
1.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	25
1.3 CONCEPÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO SOCIAL DE VIGOTSKY	27
1.4 SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES	32
1.5 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CRENÇAS E OBSTÁCULOS	36
1.6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS SABERES PROFISSIONAIS	41
2 PERCURSO METODOLÓGICO	44
2.1 TIPO DE PESQUISA	44
2.2 A PESQUISA DOCUMENTAL DE ESTRUTURAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO-BILÍNGUE	45
2.3 ENTREVISTAS COM GESTORES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	45
2.4 ENTREVISTAS COM PROFESSORES ESPECIALISTAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES	46
3 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	48
3.1 DISCIPLINAS FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS BILÍNGUES PORTUGUÊS-INGLÊS EXPOSTAS NAS ESTRUTURAS CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS E ESPECIALIZAÇÕES	48
3.2 ENTENDIMENTO DE GESTORES DE ESCOLAS BILÍNGUES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NESSA MODALIDADE DE ENSINO	52

3.3 ENTENDIMENTO DE PROFESSORES ESPECIALISTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NESSA MODALIDADE DE ENSINO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A.....	75
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	75

Apresentação da Pesquisadora

No ano de 2007, aos 16 anos, fui morar por um ano nos Estados Unidos da América. Desde os nove anos fiz cursos de inglês, porém, ao me deparar com o novo ambiente, percebi que pouco sabia sobre a língua estrangeira e tive dificuldades para me comunicar nas primeiras semanas. A partir dessa experiência, surgiu o meu interesse no ensino bilíngue, que se configura como uma introdução à segunda língua desde a infância e que, portanto, apresenta-se como uma forma mais efetiva de aprendizado.

Nessa época observei diferentes estruturas curriculares para o Ensino Médio dos Estados Unidos, que não se voltavam para as demandas de vestibulares como ocorria no Brasil, em boa parte das escolas. A escola que frequentei (*Shadle Park High School*) viabilizou um processo de aprendizado mais abrangente e interessante para mim. Eu tinha de cumprir algumas disciplinas obrigatórias, como Inglês, Políticas e Atualidades, mas também podia escolher outras quatro disciplinas para cursar em cada semestre. Para mim, foi surpreendentemente bom estudar Física e Matemática por opção e não por dever, pois eu não considerava que eu possuía uma inclinação favorável para o aprendizado dessas disciplinas. Desde então, fui inserida em um contexto próximo da minha escolha profissional, pois cursei disciplinas de Psicologia e de *Early Childhood Education* (Educação Infantil), disciplina que se voltava para o ensino de crianças de 3 a 5 anos (idade pré-escolar). As aulas aconteciam três vezes por semana. Em duas delas eu tinha contato com as crianças, a outra destinava-se a estudos, elaboração de planejamentos e preparação de material.

Em 2008 retornei ao Brasil e finalizei o meu processo escolar. Em 2012, eu concluí os cursos de Psicologia e Pedagogia e, em 2015, concluí uma especialização em Psicologia Escolar. Desde 2013 atuo em uma escola de educação bilíngue (EB) em uma cidade de porte médio no interior de São Paulo. Atuei por um ano e meio como professora e, em janeiro de 2015, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica, na qual estou trabalhando desde então. Parte de minhas atribuições atuais é acompanhar o planejamento de aulas dos professores, bem como o progresso das crianças através da execução desses planejamentos.

No contexto de ensino bilíngue português-inglês, é um grande desafio encontrar professores qualificados. Nos processos seletivos, por vezes, apresentam-se ótimos pedagogos, porém sem proficiência na língua inglesa, ou excelentes professores especialistas em língua

inglesa, mas com pouca experiência no período de Educação Infantil (EI). Nesse cenário, não raramente nos deparamos com professores licenciados em cursos como Ciências Sociais, por exemplo, pelo fato de terem uma boa pronúncia e proficiência na língua estrangeira.

Um dos fatores que dificulta o processo de contratação desses professores é a exigência das escolas bilíngues, uma vez que não basta ter experiência como professor de EI dos primeiros anos de Ensino Fundamental (EF), mas também ser proficiente na língua inglesa. Ao refletir sobre essa questão, é possível perceber sobre como o processo educativo seja bem-sucedido, o professor precisa apropriar-se da cultura associada à língua estrangeira em questão, além de possuir conhecimentos sobre leis e diretrizes curriculares para a EI e anos iniciais de EF, embasamento pedagógico para planejar, pesquisar e montar suas aulas e material didático adequado para esse tipo de ensino, principalmente quando o inglês é introduzido num sistema de imersão.

Diante do contexto profissional no qual eu estou inserida, interessei-me por compreender melhor o cenário de formação de professores para atuarem na EI nos anos iniciais de escolaridade em ensino bilíngue português-inglês e identificar os saberes necessariamente integrantes do perfil de um professor para essa área.

INTRODUÇÃO

O ensino bilíngue no Brasil tem tomado diferentes rumos, sendo possível encontrar o ensino bilíngue bimodal, no qual se ensina a Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS e o Português. Existem também escolas bilíngues de fronteira, isto é, escolas localizadas na divisa do Brasil com o Uruguai, Argentina, entre outros países, que oferecem o ensino das línguas faladas nos respectivos países, como, por exemplo, o espanhol. Outro contexto atual são as escolas inseridas em comunidades de imigrantes, como no Rio Grande do Sul, onde é possível encontrar escolas que oferecem o ensino de Português e Pomerano. Por último, há as escolas que constituem o cerne desse projeto, isto é, de ensino bilíngue de prestígio, cujo processo educativo abrange uma segunda língua advinda de status internacional a qual não se faz absolutamente necessária para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida, como por exemplo as escolas brasileiras que oferecem ensino bilíngue português-inglês. Sendo assim, sempre que for mencionado o ensino bilíngue nesse texto, deve-se entender que se trata de bilinguismo de prestígio português-inglês.

O cenário de escolas bilíngues de prestígio no Brasil é amplo e contempla diferentes escolas com propostas distintas. French (2019) ao escrever um artigo para a revista *New Routes* explica que escolas bilíngues, aqui no Brasil, abrangem uma grande quantidade de escolas que oferecem diferentes maneiras de ensinarem a segunda língua. O autor expõe que algumas escolas têm como foco língua e outras o conteúdo. As escolas que têm como foco o ensino da língua podem ser escolas de idioma, escolas monolíngues que ensinam alguma língua estrangeira, ou escolas monolíngues que trazem programa intensivo de língua estrangeira. Essas escolas se assemelham na maneira em que ensinam a segunda língua, pois como já exposto, elas focam na linguagem, as aulas são pautadas em temas específicos que muitas vezes não têm relação com as disciplinas aprendidas no ensino regular. Já as escolas que se pautam no conteúdo, são geralmente escolas bilíngues de imersão, que apresentam a segunda língua a partir do conteúdo escolar, isso é, o inglês é aprendido junto com as disciplinas como matemática, ciências, geografia, entre outras. Essas escolas costumam apresentar programas de no mínimo 50% do tempo de instrução na segunda língua.

Interessante ressaltar os novos rumos que a Língua Inglesa tem enfrentado mundialmente. A partir do primeiro levantamento bibliográfico realizado para compor esta

pesquisa, pode-se perceber que a Língua Inglesa é vista para além de sua cultura, sendo relevante por ser reconhecida como uma língua internacional, possibilitando que pessoas de diferentes nacionalidades possam se comunicar, mesmo que nenhuma seja advinda de um país que tenha o Inglês como língua oficial. Sendo assim, Gimenez (2015) apresenta a conceituação do inglês como língua franca ao expor que atualmente a língua inglesa é utilizada em diferentes cenários internacionais envolvendo pessoas falantes de línguas de heranças distintas, inclusive em situações que não haja falantes da língua inglesa como língua materna¹.

Para compreender como os estudos têm abordado o ensino bilíngue nas publicações acadêmicas, realizou-se, no início da estruturação do projeto dessa pesquisa, um levantamento bibliográfico em três sites de busca especializados em artigos científicos e trabalhos acadêmicos, sendo estes: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (<http://www.anped.org.br/>); ScientificElectronicLibrary Online - Scielo (<http://www.scielo.br/?lng=pt>) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), utilizando-se, inicialmente, as palavras-chave: bilinguismo, formação de professores e bilíngue.

No site BDTD, foram localizadas centenas de trabalhos com a palavra-chave “bilinguismo”. A partir da análise dos títulos e resumos, foram excluídos os trabalhos que não apresentavam relações com ensino bilíngue português-inglês de prestígio, restando somente 18 trabalhos voltados, de alguma forma, para o ensino bilíngue para crianças da EI e do EF. O mesmo ocorreu no site de busca Scielo, onde encontrou-se apenas dois trabalhos.

Por último, no site da Anped, nenhum trabalho relacionado às palavras-chave “bilinguismo” ou “bilíngue” foi encontrado. Por esse motivo, foram utilizadas outras palavras-chave na tentativa de encontrar dados que esboçassem proximidade com a temática em foco: Formação de professores em GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e EI em GT08 – Formação de professores. Desse modo, foi possível selecionar seis trabalhos.

Poucos artigos foram encontrados sobre o tema bilinguismo e a maior parte é resultado de estudos realizados em mestrados ou doutorados. Para oferecer alguns dados sobre temas básicos abordados neste texto, foram aqui destacados alguns desses estudos.

¹Ao usar o termo língua materna se faz referência à língua oficial do país e ao usar o termo língua de herança a referência é à língua usada dentro de casa no contexto familiar.

Marcelino (2009) procurou entender as razões para o crescente número de escolas bilíngues na cidade de São Paulo, e apontou que os pais encontraram nessas escolas a combinação perfeita ao terem ao mesmo espaço o ensino regular de qualidade e o ensino da língua estrangeira (LE). E aponta, no decorrer do texto, a pluralidade em volta do termo bilinguismo:

O termo bilinguismo, por si só, já gera confusão. Hoje em dia, o termo é utilizado para se referir a duas línguas, seja uma palestra bilíngue (feita em duas línguas, ou com interpretação), um indivíduo que fale duas línguas e até mesmo um curso que forme falantes em duas línguas em determinada competência (Secretariado Executivo Bilíngue). (MARCELINO, 2009, p.3)

Por ter uma definição ampla, é mais difícil encontrar o significado de ser uma pessoa bilíngue. Em alguns contextos, o termo se refere a pessoas que conseguem se comunicar em duas línguas, porém, aqui no Brasil, essa definição não é a mais aceita, uma vez que acredita-se que o ser bilíngue é aquele que cresceu em contato com duas línguas ou o que tem duas línguas maternas (MARCELINO, 2009). Há definições distintas, porém entram em consenso ao afirmarem que uma pessoa bilíngue tem pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, audição ou leitura) em outro idioma além da língua materna, e o aprendizado dessas habilidades pode ter acontecido ao mesmo tempo que a língua materna (bilinguismo simultâneo) ou em outro momento (bilinguismo consecutivo). Em outras palavras, ser bilíngue é conseguir falar, escrever ou conseguir compreender a LE seja por leitura, ou audição, independente de quando se aprendeu essa nova habilidade.

Ao abordar efeitos positivos para a educação bilíngue, Mello (2002) destaca que a língua materna, e o seu ensino, devem ser dados como importantes pela instituição. Intercalar as línguas deve ser usado como um recurso didático valioso para ajudar o aluno a se sentir acolhido e confortável no ambiente da LE. Mas, não menos importante, é necessário compreender que as crianças bilíngues estão aprendendo duas línguas e por isso seu desenvolvimento não deve ser comparado com o de crianças monolíngues.

Quando o assunto é a formação de profissionais para atuarem no ensino bilíngue, como já exposto, pouco foi encontrado, dessa forma o objetivo foi investigar os saberes necessários para os professores atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do fundamental, mesmo em ambientes monolíngues.

Tardif (2007) aponta para quatro saberes principais existentes na função de professor, sendo esses: saberes da formação profissional, que geralmente são transmitidos ao professor durante a sua formação inicial, onde o professor tem o papel de aluno; saberes disciplinares que são saberes matemáticos, linguísticos, históricos, entre outros, também estão ligados à cultura local e da instituição, uma vez que algumas disciplinas são oferecidas em algumas escolas, ou sociedades, enquanto em outros locais outras disciplinas são oferecidas; saberes curriculares que podem ser definidos a partir da instituição em que o professor trabalha, pois contemplam os conteúdos programáticos, os métodos e objetivos de cada escola; e, por último, os saberes experienciais, os quais emergem a partir da experiência do professor, são adquiridos pelo professor a partir de sua prática profissional, particulares a cada professor, e também têm grande relação com a cultura e com o ambiente em que o professor está atuando.

O papel do professor como responsável pelas interações que acontecem na sala de aula é destacado por Fávaro (2009). Trata-se de um papel de mediação para proporcionar, ao máximo, oportunidades de novos conhecimentos aos alunos, estando atento às respostas desses alunos e disposto a repensar o caminho de seu planejamento em prol do aprendizado da turma.

Diante da escassez de estudos nessa área específica, reforçou-se a pertinência de compreender como tem sido considerada a formação do professor e quais saberes são necessários para atuar nessa modalidade de ensino, e se essas questões têm sido consideradas pelos gestores das escolas bilíngues no momento da contratação de professores. E, sendo esses fatores cruciais, visto que a educação bem-sucedida depende de professores hábeis em suas funções, definiu-se para essa pesquisa alguns questionamentos básicos: quais são os cursos oferecidos para a formação desses professores? Há especificidades para essa formação? Os especialistas em Educação têm alguma perspectiva de como isso pode ocorrer? Como os gestores das escolas bilíngues têm realizado a contratação e formação dos professores?

O objetivo geral deste trabalho é identificar o contexto atual de formação e os saberes necessários à formação de professores para o ensino bilíngue português-inglês. **Os objetivos específicos** são: verificar se cursos de Pedagogia e de Letras oferecem disciplinas voltadas para o ensino bilíngue português-inglês para a EIE para os anos iniciais do EF, na graduação ou em especializações; conhecer a opinião de especialistas na área sobre a formação de professores para ensino bilíngue português-inglês para a EIE para os anos iniciais do EF; identificar como gestores

de escolas bilíngues português-ínglês têm considerado a formação dos professores a serem contratados.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam descrever como se encontra o cenário regional do estado de São Paulo para a formação de professores que se propõem a atuar no ensino bilíngue. Certamente o enfoque não acontecerá nos cursos de graduação, visto que a esfera bilíngue português-ínglês começou a se propagar significativamente há cerca de uma década, tempo não suficiente para a adequação de currículos acadêmicos. Espera-se encontrar cursos sobre o ensino bilíngue em programas de pós-graduação e/ou especialização, e sinalizações dos saberes necessários aos professores dessa modalidade oferecidas pelos professores especialistas.

Conforme mencionado, a relevância desse estudo se dá ao fato de que o bilinguismo português-ínglês no Brasil tem um cenário ainda não consolidado nas escolas e não há uma legislação que regule os procedimentos dos quais as escolas devem ocupar-se para serem consideradas bilíngues. Dentro das instituições, é possível encontrar diferentes contextos, porém, estando na área há cerca de sete anos, e tendo contato com outras escolas bilíngues, constantemente me deparo com as dificuldades das escolas em encontrar profissionais qualificados para o ensino bilíngue. Ao procurar literaturas representativas do assunto, testifica-se que isso é, efetivamente, uma das dificuldades que as escolas encontram. Dessa forma, o trabalho visa contribuir não só com os profissionais que pretendem atuar nessa área, mas também com as escolas.

O conteúdo dessa dissertação apresenta, na primeira seção, as informações sobre o ensino bilíngue sob as perspectivas das diferentes pesquisas analisadas que foram agrupados em quatro categorias para ser exposto neste relatório: panorama sobre a EB; práticas bilíngues em sala de aula; comparações entre o ensino bilíngue e o monolíngue; o bilinguismo sob outras óticas. Logo em seguida, são apresentados os dizeres de Gimenez sobre o Inglês como Língua Franca, continuando com a aquisição de linguagem segundo Vygotsky. Os itens seguintes, desta seção, foram reservados para explicações sobre os saberes profissionais do professor segundo Maurice Tardif; sobre os aspectos teóricos orientadores da formação de professores de EI e dos anos iniciais do EF, a fim de verificar se há algum tipo de abordagem sobre o ensino bilíngue, e sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem nessa etapa do processo educativo, além de trazer o que a Base Nacional Comum Curricular traz sobre os saberes dos professores. A segunda seção desta dissertação é referente ao percurso metodológico seguido nessa dissertação.

As duas últimas seções são dedicadas à exposição dos resultados, discussão dos dados e considerações finais que contêm caminhos que as escolas podem optar por seguir caso queiram preparar seus profissionais para atuarem no ensino bilíngue português-inglês.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE EBILINGUISMO

Esta primeira parte da fundamentação teórica é destinada aos estudos que se debruçam a EB e bilinguismo. A partir da leitura de pesquisas relacionadas à temática, foi possível separá-las em quatro categorias a partir do foco de cada estudo. As categorias são: **panorama sobre a educação bilíngue**, incluindo as pesquisas que se debruçam em definir a educação bilíngue no cenário nacional, como possíveis definições do ser bilíngue; **práticas bilíngues em sala de aula**, que também apresentam definições de bilinguismo, porém mais especificamente abordando como ocorrem as escolas da EB; **comparações entre o ensino bilíngue e o monolíngue**, essa categoria apresenta estudos de outras áreas além da educação, porém todos têm em comum o propósito de comparar aquisições em sujeitos bilíngues e monolíngues; e por último, **o bilinguismo sob outras óticas**, categoria composta por estudos de diferentes áreas, com focos particulares que não foram agrupados em outra categoria.

1.1.1 Panorama sobre a Educação Bilíngue

Nesse item, encontram-se as publicações relacionadas ao ensino bilíngue de prestígio português-inglesês. A abordagem inicia-se pelos trabalhos que apresentam o panorama histórico da EB no país.

Apesar de muitas pesquisas envolverem o ensino bilíngue, das 26 encontradas, apenas nove tiveram como foco contextualizar essa modalidade de ensino no Brasil e se debruçaram no ambiente bilíngue e suas implicações, sendo elas os trabalhos de Vitor (2017), French (2019), Marcelino (2009), Damasceno (2013), Fritzen (2008), Fávaro (2009), Andrade (2011), Storto (2015), Garcia (2011).

Um mapeamento interessante sobre a história da EB no Brasil foi apresentado por Vitor (2017), que também teve como objetivo analisar os programas de EB em redes estaduais do Rio de Janeiro. É exposto que a Copa do Mundo de futebol em 2014 e as Olimpíadas de verão em 2016 levaram a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro a introduzir o ensino bilíngue nas escolas, a fim de preparar a população para o grande número de turistas que chegariam à cidade, principalmente durante o período desses dois eventos. Seu trabalho

contribuiu consideravelmente ao trazer um levantamento sobre os diferentes programas bilíngues que existem atualmente.

Vitor (2017) apresenta um quadro baseando-se nos estudos de Baker e Prys Jones (1998) e de Baker (2001) no qual compara os tipos de bilinguismo, analisa as crianças inseridas nesse contexto, a língua usada em sala de aula, o objetivo social e educacional desse sistema e o objetivo dos resultados linguísticos.

Nesse quadro (VITOR, 2017) são apresentados três tipos de bilinguismo, caracterizados como **formas fracas**:

- **Bilinguismo de submersão**, no qual as minorias linguísticas, que são as línguas não usadas pela maior parte da população daquele país, aqui no Brasil poderíamos pensar no tupi-guarani no caso dos indígenas, ou mesmo no espanhol para os imigrantes vindos de países vizinhos. Essas minorias linguísticas são o público alvo, e a língua dominante é usada em sala de aula. Tal contexto não toma como objetivo o bilinguismo, mas a difusão da língua dominante sobre as crianças advindas de minorias linguísticas.
- **Bilinguismo de transição**, com alvo também nas minorias linguísticas, mas diferindo do bilinguismo de submersão utilizando-se da língua minoritária para introduzir a língua majoritária. A prioridade, aqui, também não é o bilinguismo, mas a língua de herança não é desconsiderada, como no bilinguismo de submersão.
- **Bilinguismo de reforço**, que também engloba crianças de grupos de minoria linguística. Como na submersão, a língua usada no ensino é a língua dominante, porém o objetivo educacional é o de assimilação do conhecimento de uma língua a outra. Aqui também se valoriza o monolingüismo da língua majoritária.

As três formas fracas de bilinguismo apresentam apenas uma língua de instrução, e por isso podem ser confundidas com formas monolíngues, porém a diferença está na criança, que mesmo não sendo exposta a duas línguas no ambiente escolar, tem contato com a língua minoritária em ambiente familiar. Geralmente essas crianças são bilíngues por terem em casa a língua de herança e na escola a língua majoritária do país.

VITOR (2017) também retrata sete tipos de EB, denominados de **formas fortes**:

- **Creches que oferecem EB.** O público alvo são crianças de um grupo social dominante. A língua usada em sala é intercalada, porém a ênfase maior é na segunda língua. O objetivo educacional é a manutenção e pluralidade culturais com foco central no bilinguismo.
- **Bilinguismo de imersão com foco nas crianças de grupos sociais dominantes.** Aqui a língua usada também é intercalada com ênfase na língua estrangeira. O objetivo educacional também é a pluralidade e enriquecimento culturais com foco no bilinguismo e no bilinguismo.
- **Bilinguismo de manutenção que tem como público alvo as minorias linguísticas.** A língua utilizada no processo educativo é alternada, porém a ênfase situa-se na língua materna. O objetivo educacional também é a pluralidade e enriquecimento culturais com foco no bilinguismo e no bilinguismo. Esse tipo de bilinguismo pode ser encontrado em comunidades indígenas.
- **Programas de *Dual Language*** que apresentam um misto de crianças de classes dominantes e classes minoritárias. As duas línguas são usadas no processo educativo, porém não há ênfase em nenhuma das línguas. Esses programas também têm como objetivo o bilinguismo e o bilinguismo, além da manutenção e pluralidade cultural.
- **Programas de *Dual Majority Language*.** Esse programa pode ser encontrado em países bilíngues em que as duas línguas são usadas pelos grupos dominantes, como o inglês e o francês no Canadá. Esses programas atendem crianças de um grupo social dominante e os objetivos são a manutenção e pluralidade culturais. Eles também focam no bilinguismo e bilinguismo.
- **Escolas europeias** que atendem crianças de grupos dominantes utilizando-se de duas línguas dominantes. Os objetivos são os mesmos apresentados no grupo acima, bem como o foco, que também se centra no bilinguismo e no bilinguismo. Aqui, temos também as escolas trilingues, que podem apresentar, por exemplo, o hebraico e o inglês como línguas dominantes e o português como a língua materna, porém minoritária no ambiente escolar.
- **Escolas internacionais** que muito se assemelham às escolas citadas acima, pois têm o mesmo público alvo e também se utilizam de duas línguas dominantes para a educação. Além disso, elas valem-se dos mesmos objetivos. A diferença é que, nesse contexto, é

usado um currículo internacional em que uma das línguas dominantes é o inglês e a outra é a língua materna oficial do país onde a escola está instalada, como, por exemplo, as escolas internacionais que se utilizam do português e do inglês.

As sete modalidades concentram-se na formação bilíngue dos alunos, indicando fundamentos para que a criança adquira duas ou mais línguas. Há diferenciação entre a quantidade de uso de cada língua e na importância dada a essas línguas, por exemplo em alguns programas usa-se apenas a língua estrangeira para transmitir os saberes pedagógicos, enquanto outros a língua materna e a língua estrangeira são intercaladas.

Dentro desse amplo cenário de escolas bilíngues sinaliza-se, também, a falta de formação profissional qualificada para atuar nesses contextos, com diferentes formas de ensino bilíngue.

French (2019) explica algumas formas diferentes de ensino bilíngue no Brasil e as separa a partir do foco de instrução da LE. O autor traz o termo *Content-Based Language Teaching* (CBLT), que em português pode ser traduzido para o ensino de línguas fundamentado no conteúdo, que compõe uma modalidade de ensino onde disciplinas escolares são ensinadas em uma segunda língua, isto é, conteúdos não linguísticos têm como função introduzir a nova língua. Diferente de alguns programas, o CBLT não foca somente no ensino da língua em si, com o ensino da gramática e ortografia, mas vai além ao ensinar também diferentes conteúdos escolares.

Na atualidade a maioria das escolas está tendo como base o CBLT, e tais escolas são divididas em escolas que focam na língua e escolas que focam no conteúdo. As escolas que focam na língua costumam ser escolas de idiomas, escolas regulares que oferecem a LE, seja duas vezes por semana, seja em programas intensivos onde as crianças são expostas a LE todos os dias. O que essas escolas têm em comum é a maneira que ensinam, pois costumam ter projetos e aulas com temas específicos, sejam essas festividades, datas comemorativas, ou outros. Outro ponto em comum está relacionado às avaliações, pois o foco das avaliações está na linguagem e não no conteúdo. O conteúdo passa a ser uma forma de ensinar a língua.

Já escolas que focam no conteúdo costumam ser as escolas bilíngues de imersão, que têm como foco o ensino da língua, mas também do conteúdo. Essas escolas costumam dividir sua grade curricular de maneira que as crianças aprendam as disciplinas tanto em português como na LE, sendo assim os alunos têm aulas de matemática, ciências, geografia, entre outras, nas duas línguas. As avaliações também vão além do ensino da língua, cobrando também o

aprendizado do conteúdo. O foco costuma ser no bilinguismo e biletamento e para isso costumam ter o conteúdo dividido cerca de 50% do tempo em cada língua.

French (2019) aponta para a falta de regulamentação sobre o que é uma escola bilíngue, o que faz com que cada escola tenha a liberdade de decidir como irá usar o bilinguismo, como irá ensinar a LE, o tempo das aulas, entres outras. Isso dificulta os pais a entenderem o que uma escola bilíngue tem a oferecer, e dificulta aos professores compreenderem o que é necessário para atuar nessa modalidade de ensino.

O aumento da quantidade de escolas bilíngues foi analisado por Marcelino (2009) procurando compreender as razões para o crescimento, além de sinalizar direcionamentos futuros sobre essa questão, mantendo a relevância de oferecer à criança um contexto bilíngue. Parte do princípio de que o bilinguismo ainda tem diversas definições, e apresenta três classificações que podem ser encontradas no cenário nacional: **bilíngues simultâneos**, os quais entram em contato com as duas línguas desde a infância em ambiente familiar, sendo pelo menos um dos pais falantes da LE, ou quando os pais falam outra língua que não a oficial do país em que estão morando, assim a criança tem contato com a língua de herança em casa e a língua oficial do país na escola e em outros contextos; **bilíngues consecutivos**, que aprendem a LE em outro contexto que não a escola regular ou no ambiente familiar, e esse aprendizado costuma acontecer em crianças que já sabem ler e escrever; e introduz a expressão **bilíngue consecutivo de infância**, para descrever o aluno que adquire uma nova língua em contexto escolar desde a primeira infância, quando a LE costuma também ser a língua de instrução da escola. É apontado que as escolas bilíngues de prestígio devem ser vistas como escolas regulares, nas quais o objetivo é a educação, mas faz a opção por ter a LE como a língua de instrução do conteúdo escolar, além de ter como finalidade ampliar os meios de comunicação das crianças, uma vez que elas serão capazes de adquirir duas línguas. Cabe a cada escola decidir como divide seu tempo de instrução na LE, quais disciplinas serão lecionadas ou mesmo qual método de avaliação será usado, mas é fundamental que essas escolas não deixem de se preocupar com a formação do indivíduo, e, para tanto, é preciso encontrar um equilíbrio.

Ainda com ênfase no contexto bilíngue, Damasceno (2013) procurou entender o que é o bilinguismo, o que é a EB, e ainda qual é o contexto histórico do ensino bilíngue no Brasil, trazendo que desde a década de 1930 algumas escolas passaram a atribuir outras línguas em seu currículo, sejam essas Francês, Inglês ou Latim. Porém, foi a partir da década de 1980 que mais

escolas passaram a ensinar o Inglês, mas esse ensino era restrito a escolas particulares, principalmente por não haver menção sobre o ensino de língua estrangeira nos referenciais curriculares para Educação Infantil. Como diferencial, a pesquisa apresenta uma entrevista com pais que escolheram o ensino bilíngue para seus filhos, com o intuito de compreender o que os motiva a optar por esse tipo de ensino para crianças tão pequenas. Essas motivações foram agrupadas em duas categorias: a primeira está relacionada à crença dos pais de que a criança terá maior facilidade de aprender o inglês e outras línguas estrangeiras quando o ensino se dá desde pequeno; e a segunda categoria é a preocupação que os pais têm em preparar seus filhos para o mundo globalizado, elegendo o inglês como essencial e não mais como uma simples necessidade.

Procuram o ensino bilíngue na educação infantil por uma mesma razão, afirmam que o aprendizado da língua inglesa nos dias atuais “não é mais um diferencial, mas sim essencial.” E que eles acreditam que as crianças aprendem de uma forma mais natural a segunda língua, do que se esse ensino começasse tardiamente, na adolescência, por exemplo (DAMASCENO, 2013 p. 51)

Outra motivação trazida pelos pais é pela crença de o inglês ser uma língua franca e, com o domínio dessa língua, as crianças poderão se comunicar em diferentes países do mundo, mesmo os que não apresentam o inglês como língua oficial, assim como conversar com pessoas de diferentes nacionalidades por meio do inglês. Damasceno (2013) informa ainda que vários pais apresentaram resistência quanto ao aprendizado da língua inglesa quando eram alunos, e não gostariam que o mesmo acontecesse com seus filhos, e por isso investir no inglês desde pequeno se faz necessário.

Ao focar sobre o bilinguismo no interior das escolas, Fritzen (2008) abordou a situação de bilinguismo em regiões de imigração. O objetivo da pesquisa foi “problematizar a situação de contato/conflito linguístico existente na região alvo da pesquisa e sua interface com questões de identidades construídas nos discursos hegemônicos” (p. 241). Seu estudo se dá na região de Blumenau, SC, em uma antiga colonização alemã. Ela apresenta que o “bilinguismo da comunidade penetra na escola e que os conflitos linguísticos e identitários ganham ainda mais força nas interações sociais entre os sujeitos que ali convivem” (p. 241). Para esse estudo, ser bilíngue ou multilíngue é conseguir se comunicar em mais de uma língua. Aponta-se para a importância de as escolas legitimarem as línguas que as crianças trazem de casa, aproximando, assim, a relação da escola com a família, dando um grande passo para o reconhecimento da

história dessas gerações que vieram de outros países escolhendo o Brasil como sua morada, e também oferecendo grande importância dada a cultura e não apenas a aquisição da LE.

Fávaro (2009) procurou estudar como realmente tem ocorrido a EB em algumas escolas da cidade de São Paulo, trazendo dados referentes à figura e aos papéis do professor nesse contexto. Destaca que o professor de língua estrangeira não é simplesmente proficiente nessa língua, mas deve ter também domínio de práticas de sala de aula.

Tendo em vista o papel do professor e seu perfil em sala de aula, ficou nítida a ideia de que o educador frequentemente assume papel de responsável pela interação com seu aluno, promovendo situações de ensino-aprendizagem nas quais o estudante possa externalizar seus conhecimentos. Do mesmo modo, o professor procura promover momentos de interação entre alunos da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes, para que em conjunto construam uma nova aprendizagem (FÁVARO, 2009, p. 171).

Somado a esses, a autora apresenta outro papel fundamental que o professor deve exercer em sala de aula: o de mediador, pois cabe ao mediador proporcionar ao máximo oportunidades de conhecimentos aos alunos, estando atento às respostas desses alunos e disposto a repensar o caminho de seu planejamento em prol do aprendizado da turma.

Um grande desafio apontado por Fávaro (2009) é referente à instrução que muitas vezes deve ser feita na segunda língua pelo professor, que, ao mesmo tempo, deve ensinar essa nova língua também deve desenvolver conteúdos educacionais com as crianças. Na EI, muitas vezes, a criança está tendo contato tanto com a língua como com o novo conteúdo pela primeira vez, exigindo que o professor esteja muito atento ao quanto essas crianças estão aprendendo.

Outro desafio a ser enfrentado é o fato dos educadores não receberem em sua formação inicial nenhuma base específica em educação bilíngue, cabendo a cada instituição “arranjar” seus meios de fazer essa formação em serviço. Para muitas delas, a solução foram as reuniões pedagógicas e as orientações pedagógicas semanais, uma vez que se encontram poucos cursos nessa área aqui na cidade de São Paulo. (FÁVARO, 2009 p. 171).

Os questionamentos finais apontados pela autora se assemelham aos apresentados nesta pesquisa, uma vez que as maiores questões indicadas por ela se referem à falta de formação específica dos professores que trabalham no ensino bilíngue, assim como a falta de uma mesma concepção de EB que possa guiar as escolas.

O campo de estudo de Andrade (2011) foi uma escola pública e o ensino de inglês se deu como ensino de língua estrangeira e não como ensino bilíngue, porém a autora apresenta uma importante relação entre as crenças dos alunos, professores e coordenador da escola sobre o ensino-aprendizado da língua estrangeira (LE). As crenças apresentadas pelos entrevistados

foram agrupadas em três categorias: a primeira relacionada ao ensino-aprendizagem da LE, a segunda sobre a língua inglesa, e a terceira sobre o que os alunos trazem a respeito do falante nativo da LE. Os resultados encontrados foram destacados por apresentarem a visão de diferentes agentes envolvidos no ensino aprendizagem da língua inglesa, como eles se relacionam, professor, coordenador e aluno. Destacou-se também como esse aprendizado pode ser melhorado a partir dessas crenças, uma vez que os professores e coordenadores perceberam a importância de estarem atentos às conversas dos alunos, reconhecendo os mesmos como indivíduos com vontade própria e capazes de aprender com diferentes habilidades. Mostra-se assim a importância de estar atento aos diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a fim de gerar uma aprendizagem significativa.

A partir da ideia de mundo globalizado, Storto (2015) analisa o ensino da língua inglesa em diferentes escolas com o objetivo de preparar os alunos para esse novo mundo.

Os contextos comunicativos nos quais os alunos de escolas bilíngues estão inseridos requerem habilidades linguísticas e semióticas extremamente fluidas e complexas, como o trânsito entre diferentes línguas e modos de representação (textos, imagens, vídeos, animações, etc.), o que os levam a terem que desenvolver a capacidade de se adaptar a situações nas quais cada vez mais as fronteiras (geográficas, sociais, culturais, linguísticas) se tornam indistintas e sujeitas à renegociação (STORTO, 2015 p. 97)

É apresentado um contexto de EB próximo ao foco desse projeto além de conceituar diferentes escolas bilíngues. Nos resultados, o autor aponta que as escolas bilíngues analisadas ainda apresentam concepções monolíngues em seus discursos, uma vez que a necessidade de desenvolver uma linguagem acadêmica está fortemente presente nesse ambiente. A grande preocupação dessas escolas está ligada a preparar os alunos para o mundo globalizado e, muitas vezes, as práticas sociais e pedagógicas são deixadas de lado (STORTO, 2015).

Partindo para outra esfera, não mais de dentro das escolas, Garcia (2011) buscou analisar “as representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira presentes nos dizeres da legislação brasileira” (p.6), a fim de compreender justificativas trazidas pelas escolas para introduzir o ensino da LE a crianças tão pequenas, desde o berçário. Uma característica interessante é que, independente da quantidade da língua inglesa oferecida pelas escolas, seja um currículo de imersão ou com uma aula na LE oferecida por dia, as escolas estão concentradas na rede privada de ensino e com isso têm uma grande dependência do mercado. O texto traz uma afirmação importante que desencadeia reflexões sobre essa relação mercadológica entre

práticas pedagógicas e ensino bilíngue: “Essas instituições não apenas desenvolvem práticas pedagógicas, mas também as justificam e são responsáveis por sua venda” (GARCIA, 2011, p. 19).

Diferentes maneiras de ensinar inglês para as crianças na primeira infância, agrupadas em quatro categorias foram apresentadas por Garcia (2011). A primeira são cursos livres de idiomas que apresentam uma modalidade mais flexível, podendo variar de duas a cinco horas de exposição da língua inglesa por semana. O currículo, na grande maioria, é independente dos saberes apresentados na escola regular, sendo assim, esta categoria traz o ensino da língua inglesa antes do que é exigido por lei (a partir do 6º ano do EF); as aulas de inglês entram no currículo escolar podendo variar de uma a cinco horas-aulas oferecidas por semana, e o conteúdo pode estar vinculado ou não aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A segunda categoria engloba as escolas bilíngues, que adotam o currículo brasileiro seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, e a quantidade de instrução na segunda língua pode variar de 25% a 100%, e essa opção fica a critério da instituição. As outras duas categorias se referem a aulas de inglês no currículo regular e às escolas internacionais.

Destaca-se que as escolas internacionais são os segmentos mais elitizados dentre os apresentados, e, conseqüentemente, os menos acessíveis à maioria da população por seu alto custo. A grande diferença das escolas bilíngues está relacionada ao currículo, uma vez que as escolas internacionais não seguem currículos brasileiros, e sim o currículo do país de origem da língua estrangeira. Outro diferencial é que as crianças adquirem certificados internacionais de aprendizagem, e a língua principal usada nas instruções é o inglês, podendo o português ser abordado como a língua estrangeira (GARCIA, 2011).

Ficam assim expostos os trabalhos que se debruçaram em contextualizar a educação bilíngue no Brasil. Em Fritzen (2008) e Vitor (2017) é apontada a importância de reconhecer as duas línguas, a majoritária e a de herança, no contexto escolar, uma vez que quando as duas são tidas como relevantes, os resultados bilíngues são mais efetivos. Nos estudos de Marcelino (2009) e Andrade (2011) foi exposta a importância de equilibrar a pressão social e as práticas pedagógicas, além de dar espaço ao aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O contexto de mundo globalizado foi trazido por Marcelino (2009), Garcia (2011), Storto (2015) e Damasceno (2013), indicando que um dos motivos e justificativa da existência de escolas bilíngues de prestígio é preparar as crianças para o mundo globalizado. A falta de

formação profissional e a ampla diversidade de modelos de bilinguismo são apontadas nos estudos de Fávoro (2009), Vitor (2017) e French (2019).

A partir do exposto é possível pensar no ser bilíngue como uma pessoa capaz de se comunicar em duas ou mais línguas. É importante que a pessoa tenha uma boa capacidade em pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita), porém o nível de proficiência em cada habilidade é variável. Essa conceituação é ampla e abrange uma grande quantidade de pessoas, o que acaba gerando diferentes escolas que oferecem o ensino bilíngue. Dessa forma faz-se necessário pensar em uma definição mais clara do que é ser bilíngue, para então formular um objetivo em comum que escolas bilíngues devem atingir.

1.1.2 Práticas bilíngues em sala de aula

Como já mencionado, o ensino das duas línguas – português e inglês – em contexto bilíngue vai além do ensino tradicional de inglês, e por isso pretende-se estudar sobre o desenvolvimento linguístico nesses contextos e em contextos monolíngues também. O objetivo principal desse tópico é entender como a relação do professor com as crianças tão pequenas acontece, se acontece e o como pode interferir no desenvolvimento desse indivíduo.

É importante esclarecer que as pesquisas aqui agrupadas também abordam o ensino bilíngue, porém focam em diferentes práticas docentes que envolvem esse ensino. Os autores encontrados foram: Cardoso (2015), Neves (2013), Mello (2002) e Moura (2009).

A fim de compreender quais os padrões de uso do português e do inglês no contexto de imersão, Mello (2002) realizou um estudo em uma escola internacional que seguia o currículo americano e atendia o EF e Médio, para crianças e adolescentes de diferentes países. Seus resultados apontam que o inglês é tido como a língua majoritária e língua de autoridade, uma vez que as instruções acadêmicas eram todas dadas nesse idioma. Para o português, restavam os momentos de lazer e amizade, representando até transgressões às regras estabelecidas pela instituição. Por vezes, dentro da sala de aula, o professor precisa recorrer ao português, alternando sua fala², a fim de manter a atenção dos alunos, porém o inglês não deixa de ser reconhecido como a língua majoritária e usada na maior parte do tempo.

²Essa alternância da fala é chamada de codeswitching, por exemplo, a frase pode ser iniciada em inglês, porém no meio aparece uma ou mais palavras em português.

Foi observado que alternar as línguas apresentou funções importantes, uma vez que tanto professores como alunos recorriam a esse recurso para garantir que estavam sendo compreendidos, ou para apresentar negociações ou até para traduzir o significado de uma palavra ou expressão. Para as crianças, o português veio como mediação a novos aprendizados e para os professores, um meio de suporte, apontando que a língua materna também se faz importante para o aprendizado da língua estrangeira (MELLO, 2002)

Este estudo destaca, entre outras, as seguintes implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2 e para a educação bilíngue: 1) o uso da L1 deve ser reconhecido como importante em qualquer processo de educação bilíngue, particularmente nos seus primeiros anos; 2) nesse processo, a alternância de línguas deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso, por ajudar os alunos a fazer a mediação entre suas experiências na L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2; 3) a importância do reconhecimento de que o conceito de educação bilíngue implica a formação e o desenvolvimento linguístico em duas línguas e não apenas em uma (MELLO, 2002 p. XX)

Antes de adentrar sobre práticas bilíngues, Moura (2009) apresenta a proposta de desconstruir um mito sobre o Brasil ser monolíngue, pois apesar de o Brasil ser oficialmente bilíngue (português – LIBRAS), ainda é presente a crença de ser um país monolíngue. Para tal a autora realizou uma análise histórica e social tendo como foco o cenário linguístico do país. É apontado que o Brasil foi formado a partir de várias culturas diferentes e continua acolhendo novas nacionalidades até os dias atuais e, mesmo nesse cenário, sempre foi tido como um país monolíngue devido à motivação histórica em extinguir as línguas indígenas, as comunidades imigrantes ou qualquer outra comunidade tida como minoria. As pesquisas acerca do bilinguismo começaram a surgir na década de 1990 (CAVALCANTI, 1999 apud MOURA, 2009).

A continuação do estudo se deu com o objetivo de investigar as concepções e práticas de ensino existentes em sala de aula e verificar a existência de uma base teórica que norteie o trabalho do professor. A pesquisa teve como objeto de estudo uma sala de aula de 1º ano do EF em uma escola bilíngue de prestígio pautada pelo método de imersão. Suas conclusões apontam que, ao longo do currículo, a língua inglesa e a língua portuguesa são usadas em equilíbrio, e que, no início da escolarização, a ênfase maior é dada para o inglês. Ao encontrar o equilíbrio, afirma-se que o ensino oferecido é o bilíngue aditivo, onde se tem como objetivo desenvolver a língua materna oficial do país e acrescentar a segunda língua de forma que essa enriqueça o currículo. A aprendizagem da segunda língua é vista pela criança como natural. Como sugestão

para futuros trabalhos, Moura (2009) aponta para a importância de discussão em meios acadêmicos sobre o ensino bilíngue e a relevância em estudar a formação de professores para atuarem nesse cenário.

Outro estudo que envolveu alunos do EF foi o de Neves (2013), que investigou o “processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos no 2º ano do EF I, inseridos no contexto transcultural” (p. 31). Vale ressaltar que a escola estudada é uma escola internacional que usa o inglês e o português como línguas de instrução. O contexto transcultural se dá pela obrigatoriedade de uma escola internacional seguir o currículo do país de origem da língua estrangeira, que apresenta aspectos culturais desse, porém procura englobar a cultura do país onde está inserida. Para chegar ao objetivo final, as interações sociais dentro do ambiente escolar foram analisadas com o intuito de conferir se existe alguma relação com a promoção de conhecimentos da língua inglesa e se a aprendizagem de saberes escolares pode favorecer a aquisição de conhecimentos linguísticos.

Além disso, investigou-se como a aprendizagem de uma segunda língua pode contribuir para a formação de indivíduos críticos que possam atuar de forma positiva na sociedade em que vivemos, e concluiu:

O ensino de uma língua estrangeira, independentemente do contexto no qual ocorre e da língua, deve transbordar as questões meramente linguísticas e instrumentais, avançando para uma proposta voltada à construção de um conhecimento linguístico mais amplo, que é também cultural. Defendo então, uma proposta de educação linguística para o ensino de línguas estrangeiras, na qual o professor de línguas é, antes de tudo, um educador! Ao entrar em uma sala de aula o professor precisa ter consciência de que está desempenhando um papel social fundamental para a construção de uma sociedade ética, transcultural e globalizada. (NEVES, 2013, p. 146).

Também dado em contexto bilíngue, Cardoso (2015) teve como objetivo “aumentar o conhecimento sobre as práticas de linguagem de alunos e professores em salas de aula de ensino bilíngue” (p. 7). Ela procurou investigar como os agentes envolvidos na sala de aula, professores e alunos, adequam-se a esse cenário, mesmo inseridos em um país monolíngue. Nos resultados, a autora apresenta que, na escola estudada, o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e a língua estão diretamente ligados, uma vez que se acredita que sem essa ligação a aprendizagem não é efetiva.

Nesse caso, observa-se que ensinar o conteúdo na língua adicional não requer simplesmente do professor o conhecimento dessa língua específica enquanto um sistema abstrato. Ele tem de agir durante todo o tempo entre as diversas representações semânticas que os alunos têm e se depara a todo instante com

situações em que as demandas da sala de aula vão além do conhecimento do conteúdo específico de sua disciplina (CARDOSO, 2015 p. 154)

É preciso que o professor esteja atento e sensível ao que o aluno lhe apresenta diariamente, para assim manter uma boa relação entre o ensino e a aprendizagem. Por fim, Cardoso (2015) verificou que existe sim uma ideologia monolíngue presente na sala de aula, uma vez que se atribui ao país de origem da língua predominante daquele país o direito de ditar ou modificar as regras das mesmas, como se falantes nativos tivessem maior valor sobre a língua do que indivíduos que adquiriram a mesma língua porém em outros contextos, em outras palavras, nascidos em países que tem o Inglês como língua oficial, são vistos como superiores a indivíduos de outras nacionalidades que adquiriram o Inglês em outro contexto, que não o familiar.

Diante do encontrado em publicações sobre a temática de práticas em EB, foi possível perceber que são poucas as pesquisas que se propõem a investigar o universo bilíngue dentro da sala de aula, visto que, somente quatro pesquisas evidenciam a importância do papel do professor em sala de aula. Esse deve estar atento ao transmitir os conhecimentos acadêmicos ao aluno, às normas linguísticas da LE e apresentar uma abordagem pedagógica eficiente e adequada. Mello (2002) e Moura (2009) acrescentam ainda a importância da língua materna para a aprendizagem da LE. Estes são dados que podem contribuir muito para o questionamento do presente projeto de pesquisa: quais saberes são necessários para o professor que atua em contexto de EB?

1.1.3 Comparações entre o ensino bilíngue e o monolíngue

Esse tópico traz uma particularidade interessante, pois aqui pode-se encontrar trabalhos de diferentes áreas de conhecimento, sejam essas da linguística, da educação e da fonoaudiologia sobre a aquisição de linguagem. Esse agrupamento foi feito uma vez que o foco das pesquisas é compreender e comparar aspectos de sujeitos bilíngues com sujeitos monolíngues. Os trabalhos encontrados foram: Takatsu (2017), Piantá (2011), Schramm (2015), Souza e Leite (2014) e Fleury e Avila (2015).

Com objetivo de verificar a existência de vantagens em ser bilíngue em crianças, e se a idade em que a criança é exposta à segunda língua pode trazer alguma diferença para ela, Piantá (2011), realizou uma pesquisa com dois grupos de crianças que responderam a diferentes

questionários selecionados pela pesquisadora. O primeiro grupo era denominado monolíngues, pois era composto de crianças que estavam em uma escola que oferecia a língua inglesa por 90 minutos por semana, já o segundo grupo, denominado de bilíngue, eram crianças que estudavam em uma escola que detinham um terço do currículo na língua inglesa. Os resultados apontaram “evidências de que estar em contato com dois idiomas simultaneamente não acarreta desvantagens aos bilíngues na aquisição da habilidade de leitura na língua materna” (p.6), uma vez que o grupo de crianças bilíngues obtiveram maior consciência metalinguística, isso pode ser explicado pelo fato de crianças bilíngues terem a consciência de que um símbolo pode ser representado por mais de uma palavra. Porém, em outros aspectos investigados, como a substituição de símbolos, os falantes bilíngues não apresentaram diferença significativa em relação aos monolíngues. Já ao avaliar a proficiência da leitura na língua materna, os falantes bilíngues tiveram escores mais altos do que os falantes monolíngues, o que se faz refletir a um maior grau de criticidade em falantes bilíngues, por estarem em contato com duas línguas, devem ter mais atenção ao ler e interpretar o texto.

Com esses achados, Piantá (2011) acredita ter contribuído para desmistificar a crença de que crianças bilíngues poderiam ter perdas linguísticas em comparação a crianças monolíngues, principalmente no que diz respeito à língua materna, uma vez que seus resultados apontam para a direção contrária, mostrando que em alguns aspectos não houve diferença significativa e em outros o grupo bilíngue se mostrou superior ao grupo monolíngue.

Autores da área fonaudiológica apresentam um ponto importante sobre a aquisição de linguagem que é pouco explorado nos estudos da área da educação ou da psicologia. Souza e Leite (2014) têm como objetivo comparar o desempenho de consciência fonológica entre crianças bilíngues e monolíngues. Os resultados concluem que os dois grupos, bilíngues e monolíngues, apresentaram desempenho satisfatório no teste aplicado sobre consciência fonológica (CF), porém apresentaram desempenhos diferentes nas habilidades de consciência fonêmica, que foi melhor nas crianças bilíngues, uma vez que elas obtiveram escores mais elevados do que o esperado para a faixa etária. Os meninos bilíngues apresentaram melhor desempenho comparado aos meninos monolíngues, e no grupo de meninas não houve diferenças relevantes.

Constatou-se neste estudo, portanto, que a exposição a dois idiomas, como acreditam alguns estudiosos, não causa prejuízos às habilidades de CF, e sim torna as crianças mais suscetíveis aos sons da língua (SOUZA; LEITE, 2014, p. 66).

Assim como o estudo apresentado anteriormente, Souza e Leite (2014) também ressaltam que crianças bilíngues não são prejudicadas quando comparadas a crianças monolíngues. Ao se tratar de CF, as crianças bilíngues são expostas a mais sons, de sua língua materna e da LE, o que contribui para que essas crianças tenham maior atenção e possam diferenciar com mais facilidade fonemas distintos.

Fleury e Avila (2015) caracterizam o “desempenho de escolares brasileiros expostos a dois idiomas, em fluência leitora, memória fonológica e nomeação rápida, segundo o ano escolar” (p. 65). Para tal, a pesquisa contou com um grupo de crianças bilíngues e outro grupo de crianças monolíngues. Encontraram resultados que indicam que a aquisição da nova língua pode influenciar positivamente nas habilidades pesquisadas. O grupo bilíngue, por exemplo, apresentou melhor desempenho em taxa de leitura mesmo quando essa era feita em português.

Escolares brasileiros bilíngues, expostos sequencialmente a dois idiomas, mostram melhor desempenho em avaliações de memória fonológica em Inglês (L2) e leitura oral em Português (L1) que o grupo monolíngue. Encontraram-se diferentes padrões de correlação entre variáveis de nomeação rápida, taxa e acurácia de leitura de texto, quando o mesmo grupo bilíngue foi avaliado em L1 e L2. Quando avaliado em L1, foi o mesmo o padrão encontrado na avaliação do grupo monolíngue. (FLEURY; AVILA, 2015, p. 71 e 72)

Partindo para uma pesquisa que teve como foco a atenção, Schramm(2015, p.8) investigou “o impacto do bilinguismo na atenção e na criatividade, sob a ótica da cognição”. A pesquisa foi composta por dois grupos, um de sujeitos monolíngues e outro de sujeitos bilíngues. O grupo bilíngue continha pessoas que falavam alemão, pomerano ou os dois idiomas. Diferente dos outros estudos apresentados, essa pesquisa contou com participante com idade superior a 20 anos. Cada participante teve que responder a uma série de testes, selecionados pela pesquisadora, que tinham como foco medir a criatividade e atenção. Verifica-se que os resultados encontrados seriam semelhantes aos resultados que abordam contextos de línguas majoritárias, revelando vantagens bilíngues em relação aos monolíngues no desempenho da criatividade no aspecto “fantasia”, porém ao analisar o aspecto “extensão de limites”, o grupo de monolíngues apresentou escores mais altos.

Takatsu (2017) procurou investigar “as relações entre o bilinguismo e as funções executivas: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva em crianças pré-escolares monolíngues e bilíngues” (p. 7). Nos resultados é possível constatar que crianças

bilíngues tiveram maior destaque em duas das áreas pesquisadas, e a terceira não apresentou diferença significativa. Vale ressaltar que Takastu (2017), além de trazer uma pesquisa atual, apresenta o conceito de bilinguismo, e implicações psicológicas sobre ser bilíngue.

A pluralidade desse tópico nos leva a entender melhor a complexidade por trás do ensino bilíngue, uma vez que diferentes áreas têm como objetivo investigar suas vantagens ou desvantagens, além de ser foco de interesse de diferentes áreas de conhecimento. Nenhuma das pesquisas expostas apresentou desvantagem para o sujeito bilíngue, pois quando esses não obtiveram escores mais elevados também não apresentaram diferenças significativas. É importante ressaltar que as pesquisas apresentam comparações entre línguas com prestígio semelhante, mesmo Schramm (2015) que traz um cenário de língua minoritária, deixando explícito que essa língua também tem seu valor social na comunidade.

1.1.4 O bilinguismo sob outras óticas

Os estudos aqui apresentados não se enquadraram nos tópicos acima, contendo um foco diferente em cada um deles, envolvendo questões de socialização e desenvolvimento da criança bilíngue, diferentes ideologias linguísticas sobre o conceito de bilinguismo e sobre o motivo que leva as famílias a buscar EB.

Uma investigação sobre as ideologias linguísticas a respeito do conceito de bilinguismo foi realizada por Mendes (2017). A autora apresentou percepções do sujeito bilíngue e sobre o que é ser bilíngue, para isso a pesquisa contou com quatro grupos distintos, todos envolvendo alunos ou professores universitários, sendo esses: bilíngues da área de Letras, bilíngues de outras áreas, monolíngues e professores universitários da área de Letras. Esses grupos tiveram que responder um questionário que tinha como objetivo analisar se há preconceito com falantes de LE, se há aspectos positivos ou negativos envolvidos no bilinguismo, se os indivíduos se consideram bilíngues e qual o significado de bilinguismo.

Os resultados obtidos por Mendes (2017) apontam que foram poucos os indivíduos que disseram já sofrer preconceito por falar a LE, e um dos motivos diz respeito ao sotaque, por não ser a mesma forma que um nativo pronuncia determinada palavra. Já sobre a positividade ou negatividade envolvidas no bilinguismo, a maioria dos participantes respondeu que ser bilíngue é algo positivo, porém uma pequena parcela trouxe alguns argumentos negativos sobre o

bilinguismo, argumentos esses que já foram desconstruídos no cenário acadêmico, porém que continuam presentes para algumas pessoas. Alguns desses argumentos são relacionados à crença de que aprender duas línguas na primeira infância pode confundir a criança, ou que falar duas línguas pode influenciar na identidade da língua materna. Por outro lado, as vantagens em ser bilíngue envolvem ter mais oportunidades de emprego, ou ter a possibilidade de conhecer novas culturas, aumentando assim seu conhecimento de mundo.

Mendes (2017) apresenta em seus resultados para a “existência de diversas ideologias acerca do assunto que comprometem o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tanto nas universidades quanto nas escolas de idiomas (p.7)”. Apesar de a maioria dos entrevistados se considerar bilíngues, poucos concordaram em uma conceituação do que é ser bilíngue. Entre as conclusões obtidas destaca-se que este é um fenômeno pouco compreendido, além de encontrar que grande parte dos participantes apontou que falantes bilíngues devem apresentar alto nível de desempenho nas duas línguas e, para alguns, somente sujeitos nascidos em ambientes bilíngues poderiam ser considerados como tal. Essa diversidade de entendimento sobre o que é o bilinguismo configurou-se como um vasto fenômeno que está presente na vida de várias pessoas, sendo que compreender seu conceito se faz necessário, tanto para falantes bilíngues como monolíngues, a fim de esclarecer a complexidade por trás da aquisição de mais de uma língua.

Além do mais, essa definição poderia contribuir para explicações às famílias sobre o ensino bilíngue ao matricularem as crianças em escolas que oferecem EB.

A respeito dos motivos que levam as famílias a se interessarem pela EB, Speakes (2017) apresenta um estudo interessante, partindo da hipótese de que os pais enxergam que esse tipo de ensino é necessário para o futuro de seus filhos. A pesquisa foi feita em uma escola localizada na cidade de São Paulo que se denomina bilíngue. Nesse ambiente, a pesquisadora entrou em contato com a direção e coordenação da escola, e a partir disso enviou um questionário para os pais. Esse questionário foi enviado via online e tinha como objetivo traçar um perfil socioeconômico das famílias que frequentavam a escola. Após o questionário, algumas famílias participaram de uma entrevista semiestruturada com a finalidade de compreender o que os pais entendem por bilinguismo e EB, além de investigar o motivo que os leva a escolher essa modalidade de ensino. Parte da análise dos dados foi dedicada à motivação dos pais por escolherem a escola, e por surpresa da pesquisadora, não foi por ser uma escola bilíngue, mas

sim por apresentar uma pedagogia diferenciada, porém todos os pais disseram que o fato de a escola ser bilíngue é sim um grande diferencial e um dos motivos para a escolha da instituição. Outros fatores que motivaram os pais a optarem pela escola estão relacionados a infraestrutura e prestígio social.

Tais resultados levantados por Speakes (2017) indicam que, para as famílias, aprender inglês não é uma opção, uma vez que seus filhos deveriam falar inglês, motivados por uma promessa de ascensão social e cultural. Os pais acreditam que saber esse idioma os possibilita novas experiências, e mostraram-se satisfeitos com a facilidade em que seus filhos estavam aprendendo o idioma. O texto elucida para que se considere a motivação dos pais para esse tipo de ensino.

É possível então perceber que a motivação dos pais por uma escola bilíngue está atrelada a vários outros fatores, como o prestígio social da instituição, a infraestrutura e principalmente a proposta pedagógica da escola. Pode-se pensar que essa variedade de motivação existe devido a grande gama de modelos de escolas que se denominam bilíngues, como já exposto em outras partes do texto, fazendo assim que os pais procurem outros fatores a fim de decidirem sobre a escola de seus filhos.

Por outro lado, a última pesquisa apresentada nessa seção, traz a situação de bilinguismo que não ocorre em ambiente escolar ou por prestígio social, uma vez que se dá com uma criança que nasceu e cresceu em um ambiente bilíngue, onde a mãe fala uma língua e o pai outra. Pode-se dizer que essa criança tem duas línguas maternas, ou de herança como apresentado abaixo.

Vanzo (2011) analisou como ocorre a socialização e as estratégias linguísticas utilizadas por uma criança bilíngue exposta a duas línguas maternas. O olhar da autora também não é comum em estudos sobre bilinguismo, pois tem o foco na linguagem oral a partir da socialização. Vanzo (2011) acompanhou o desenvolvimento dessa criança durante vários anos e, com os dados coletados, conseguiu evidenciar que ocorreu socialização nas duas línguas, uma vez que exposta a elas desde o nascimento, e desenvolveu também traços das duas culturas, brasileira e inglesa. Deve-se destacar que essa criança apresenta um contexto familiar diferenciado, onde a mãe inglesa utiliza a sua língua materna para se comunicar com a filha, e o pai brasileiro se comunica pelo português. Dentro desse cenário a criança adquiriu sua própria cultura que vai além da simples junção das duas culturas. A partir dos resultados obtidos, pode-

se constatar que a “cultura da criança é interpretada e regulada pela linguagem” (VANZO, 2011 p. 86).

Vê-se assim, que a criancabilíngue, assim como qualquer indivíduo, se constitui enquanto sujeito através da interação e que o uso de *code-switching* parece ser para ela espontâneo e fazer parte do modo como ela se relaciona discursivamente (VANZO, 2011 p. 89)

Vale ressaltar que o termo *code-switching* faz referência à troca de idioma realizado pela criança, como por exemplo quando ela começa uma frase em português, usa uma ou mais palavras do inglês no meio e finaliza em português. Isso pode acontecer pelo fato de o que é importante para a criança é se comunicar e, para isso, o mais importante é que o interlocutor entenda a mensagem que ela quer passar, independente do idioma usado, por isso a criança recorre às palavras com as quais tem mais familiaridade.

Nesse contexto, de ambiente familiar com equilíbrio no uso das duas línguas, foi possível ocorrer o desenrolar cultural e social integrando as duas possibilidades de linguagem oral, podendo-se supor que foi algo espontâneo desencadeado pelas interações discursivas com os adultos.

Vê-se assim que, apesar de focos distintos, as pesquisas referidas neste subitem trazem apontamentos similares aos de outros estudos, como por exemplo o que é ser bilíngue e o motivo que leva pais a optarem por esse tipo de ensino.

1.2 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Neste item apresenta-se a língua inglesa como língua franca, uma vez que a língua inglesa é vista para além de sua cultura, sendo relevante por ser reconhecida como uma língua internacional, possibilitando que pessoas de diferentes nacionalidades possam se comunicar, mesmo que nenhuma seja advinda de um país que tenha o Inglês como língua oficial.

Torna-se assim interessante compreender os novos rumos que a Língua Inglesa tem enfrentado mundialmente. Gimenez (2015) reuniu pesquisas sobre o Inglês como Língua Franca (ILF), que foram expostas na 7th International Conference of English as a Lingua Franca, que ocorreu em Atenas no ano de 2014. Nelas a conceituação do ILF originou-se sob a ideia de que atualmente a língua inglesa é utilizada em diferentes cenários internacionais envolvendo pessoas

falantes de línguas maternas distintas, inclusive em situações que não haja falantes da língua inglesa como língua materna.

Uma das discussões acerca do ILF é referente a sua formalidade ou variação, pois é exposto que cada nacionalidade deixa sua marca na língua, sendo assim ficaria muito difícil encontrar uma única forma, o que acarreta a dificuldade em ensiná-la. Porém, Seidlhofer e Berns citados por Gimenez (2015) acreditam que o ILF não seria uma variação da língua inglesa, mas sim uma variação na forma de usá-la, sendo assim, o ILF pode ser usado como meio de instrução, em uma reunião de negócios, em uma viagem a lazer, diferenciando assim a os ambientes em que possa ser usado.

Reconhece-se, desta forma, o caráter fluido e dinâmico das interações em ILF, com alto grau de imprevisibilidade, dado que os participantes podem ser falantes de quaisquer das mais de 6.000 línguas maternas existentes no mundo. (GIMENEZ, 2015 p. 595)

É importante destacar que o ILF não deve ser visto como errado em termos linguísticos, mas sim uma variação onde a principal função de seu uso é a comunicação, portanto o interlocutor está mais preocupado em passar a mensagem e ser compreendido. Muitas vezes, por se tratar de pessoas de diferentes nacionalidades, as interações em ILF configuram interações particulares (GIMENEZ, 2015). Em outras palavras, o inglês tem algumas particularidades dos falantes de português, como por exemplo, brasileiros tendem a acrescentar a vogal “i” no final de palavras que terminam em consoante, como por exemplo na palavra “Facebook” é muitas vezes pronunciada “feicibooki”³. Outras particularidades acontecem com falantes de outras línguas nativas, portanto quando acontece a interação entre pessoas de diferentes nacionalidades, por carregarem particularidades distintas, irão formar na interação uma nova particularidade.

Apenas algumas pesquisas recentes apresentam como foco o ensino e aprendizagem do ILF, porém esses estudos vêm crescendo de maneira significativa, revelando a importância que os pesquisadores têm dado ao tema. Um problema que se encontra no contexto educacional é referente aos testes aplicados, que muitas vezes levam em consideração o Inglês de pessoas nativas, e se recusam a aceitar variações advindas de outras nacionalidades.

³Transcrição fonética /feɪsi:boki:/

O desafio, portanto, está em como convencer as instituições avaliadoras, professores, pais, diretores de escolas, a abraçarem a ideia de se conceberem testes empregando novos constructos que abarquem o atual panorama de interações globais, opondo-se, assim, à variedade monolíngue do nativo, ainda tão dominante e poderosa. (GIMENEZ, 2015, p. 603)

Quando o assunto é a formação de professores para o ensino do ILF, Gimenez (2015) relata que vários trabalhos foram apresentados sobre a temática. Um das problemáticas apresentadas diz respeito à cultura relacionada à língua, uma vez que o ILF não está relacionado a uma única cultura, o que pode dar espaço para a interculturalidade envolvida na língua. Revela-se a importância de o professor estar atento às diferentes culturas envolvidas no ILF e envolvê-las em suas ações pedagógicas, assim como estar em constante estudo sobre o tema para que possa manter suas aulas interativas e atuais.

No fundo, a ideia principal de trabalhos como este parece ser o desenvolvimento profissional e pessoal de professores em exercício, (re)construindo seu próprio processo de conhecimento numa linha em que os conceitos e as formas de ensino não sejam impostos, mas sim pensados pelo próprio professor e, com certeza, por ele questionados com frequência. (GIMENEZ, 2015, p. 608)

Expõem-se assim algumas das principais temáticas que estão por trás do ILF, o que acarreta novas dúvidas ao conectá-las ao cenário bilíngue. Como conscientizar os pais e professores sobre a não formalidade da língua? Qual gramática deve ser ensinada? Devemos preparar os alunos para prestar os testes internacionais, mesmo que esses trazem a carga cultural da língua?

Tais considerações reforçam a curiosidade científica apresentada nesse projeto, uma vez que apontam para a falta de preparo profissional e as variadas formas de ensino bilíngue, bem como a falta de entendimento do que realmente vem a ser a Educação Bilíngue.

1.3 CONCEPÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO SOCIAL DE VIGOTSKY

Com a finalidade de traçar aspectos básicos envolvidos no processo de aquisição da linguagem e do desenvolvimento infantil e reunir as noções necessárias para o trabalho com EI e anos iniciais do EF, elegemos os conceitos da teoria histórico-social de desenvolvimento humano preconizada por Vigotsky e elucidados em seu livro *A formação Social da Mente* (VIGOTSKY, 2007).

Nessa publicação, Vigotsky expõe os aspectos que norteiam a fala inicial da criança e apresenta a teoria segundo a qual o desenvolvimento da inteligência e da fala convergem-se. Para Vigotsky (2007), a criança passa a controlar o mundo ao seu redor a partir da fala, ela usa a fala como um instrumento para solucionar seus problemas, assim como usa a visão e o tato. Um dos exemplos trazidos no livro relatou um experimento feito com crianças de quatro e cinco anos no qual pedia-se que a criança completasse uma dada tarefa com o auxílio de instrumentos. Ao observar como as crianças realizavam as ações, destacou-se que a fala antecedia a sua ação, como se a criança estivesse narrando o que ela iria fazer.

Nessas circunstâncias parece que é natural e necessário para a criança falar enquanto age. No nosso laboratório observamos que a fala não só acompanha a atividade prática como, também, tem um papel específico na sua realização. Nossos experimentos demonstraram dois fatos importantes: (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKY, 2007, p. 13).

A fala egocêntrica, segundo Vigotsky (2007), se constituirá, mais tarde, como a fala interior da criança, porém, quando ainda pequenas, as crianças utilizam-se dela uma vez que ainda estão desenvolvendo a sua fala social. Pouco mais adiante nesse processo, fala egocêntrica e fala social se ligarão, o exemplo dado é quando uma criança não consegue resolver o seu problema sozinha e solicita ajuda a um adulto. No primeiro momento ela narrará como a sua ação não teve sucesso para, então, solicitar a ajuda. À medida que a criança cresce, esse processo desaparece e então ela passa a simplesmente solicitar ajuda. Nesse momento, segundo o autor, “[...] a fala passa a possuir uma função intrapessoal, além de interpessoal” (p.16).

Dessa forma, a criança, ao se deparar com um desafio, primeiramente tenta solucioná-lo de maneira simples, mesmo que para o adulto a sua ação não tenha sentido. Depois ela passa a usar a fala a fim de organizar suas ações, assim como pode usar também algum outro instrumento que tenha por perto. Caso não seja bem-sucedida, a criança pode então solicitar ajuda a um adulto (VIGOTSKY, 2007).

Para Vigotsky (2007), a fala é essencial para o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que ela é usada como um dos instrumentos empregados para se comunicar. Quando a criança ainda é muito pequena e possui uma fala rudimentar, os gestos ajudam-na a

se comunicar com o mundo ao seu redor. Nesse momento do desenvolvimento, a fala tem a função de rotular. No próximo estágio, a fala assume uma função de sintetizar a comunicação, e, mesmo que ainda seja um estágio de natureza rudimentar da fala, já demonstra a ligação que ela tem com a percepção. O autor afirma também que, devido à inteligência dos seres humanos, o mundo não é visto apenas com cor e forma, mas também com sentido que apresenta significado. Por exemplo, ao deparar-se com uma caneta, o indivíduo não vê o objeto apenas como um tubo transparente fino e comprido com uma tampa colorida, mas, ao observá-lo, atribui a ele uma função.

Ao abordar a memória, Vigotsky (2007) apresenta a memória natural, função psíquica que caracteriza os seres humanos desde as civilizações mais primitivas, cujas ações se davam sem o subsídio de instrumentos auxiliares. O autor apresenta também a memória que é desenvolvida a partir do uso de signos onde os seres humanos deixam as suas marcas para as futuras gerações. Considerando o uso de signos pelos seres humanos, Vigotsky revela duas maneiras com as quais eles podem exercer as suas atividades: de forma direta, isto é, sem a mediação dos signos, onde se estabelece uma relação direta da ação com a satisfação de uma necessidade, e de forma mediada, em que os signos são empregados e não há a satisfação imediata de uma necessidade, isto é, a ação humana deixa de ser direta e torna-se complexa.

Para exemplificar o uso de signos por crianças, é apresentada uma pesquisa em que foram feitas perguntas para crianças em diferentes estágios de desenvolvimento e também a adultos. A pesquisa constituía-se por quatro partes: na primeira, eram feitas perguntas e havia uma regra que ditava que não era permitido usar duas determinadas cores, e, após usar uma cor, ela não poderia ser repetida. Nos próximos estágios, eram apresentados cartões com cores com o intuito de auxiliar as crianças a estabelecer suas respostas e minimizar os erros. As crianças de cinco e seis anos não melhoraram as suas respostas com a ajuda dos cartões, o que levou Vigotsky (2007) a concluir que os signos atrapalham as crianças nessa fase de desenvolvimento.

No próximo estágio de desenvolvimento, entre oito e nove anos, os resultados foram diferentes, uma vez que o uso dos cartões aumentou o número de acertos das crianças. Já para os adultos, o uso de signos não gerou uma diferença considerável, o que levou Vigotsky (2007) a afirmar que:

Nesse estágio superior do desenvolvimento, o comportamento permanece mediado. Mas, agora, vemos que na terceira tarefa os estímulos auxiliares são emancipados de suas formas externas primárias. Ocorre o que chamamos de internalização; os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos

internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar. Essa série de tarefas aplicadas a pessoas de diferentes idades mostra como se desenvolvem as formas externas de comportamento mediado. (VIGOTSKY, 2007, p. 40).

A criança, após passar por processos de transformações internas, começa a operar através dos signos, diferente do que se acredita, o adulto não ensina a criança a como usar os signos de maneira adequada, que permitem que ela se desenvolva psicologicamente. Esse desenvolvimento se dá a partir do entrelaçamento dos processos elementares, que são de origem biológica e os processos superiores, de origem cultural. O autor chamou esse processo de história natural do signo (VIGOTSKY, 2007).

Ao concluir suas ideias, Vigotsky (2007) esclarece que a criança pré-escolar ainda não está preparada para utilizar-se de outros meios além da fala, sejam signos ou outras estratégias mentais, para auxiliá-las a lembrar-se de coisas. Na fase adulta, é comum que se façam associações e que se utilize de instrumentos mnemotécnicos, entre outras coisas, para ajudar no processo de memorização de algo, porém como já mencionado, o mesmo pode atrapalhar a criança na primeira infância. Já para as crianças mais velhas, a memória tem uma nova função, pois, “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar”(VIGOTSKY, 2007, p. 49).

Dessa forma, ao se investigar a memória, o estágio de desenvolvimento em que a pessoa se encontra deve ser considerado, bem como as outras funções psicológicas que estão entrelaçadas a ela. É importante destacar também que uma característica essencialmente humana é a capacidade de criar memórias a partir de signos.

Ao discutir sobre o processo de aprendizado da criança, Vigotsky (2007) afirma que o aprendizado se inicia muito antes da criança entrar em uma escola, desde o primeiro dia de vida o desenvolvimento e o aprendizado se tramam. E, em meio a essas investigações, o autor introduziu os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. O primeiro diz respeito à cadeia de desenvolvimento que a criança já atingiu, já o segundo se refere à distância que existe entre as capacidades reais de desenvolvimento da criança e as capacidades potenciais, isto é, o que ela consegue atingir com a ajuda de alguém mais experiente.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do

desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKY, 2007, p. 98)

Assim, para que se estabeleça os passos a serem seguidos no processo de aprendizado de uma criança, é fundamental estabelecer o seu nível de desenvolvimento real e proximal. A interação social tem papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que, a partir de problemas que as crianças já conseguem resolver, novos desafios são lançados que as conduzem a pedir auxílio para que consigam atingir o resultado esperado (VIGOTSKY, 2007).

Em resumo, a zona de desenvolvimento proximal consolida-se a partir do aprendizado e do desenvolvimento da criança. O aprendizado é o precursor do desenvolvimento, sem o primeiro o segundo não seria possível, portanto, ao aprender, a criança movimenta vários processos psicológicos internos que resultarão no seu desenvolvimento. Vigotsky (2007) exemplifica dizendo que aprender o alfabeto e as sílabas de uma determinada língua não significará que o desenvolvimento sobre a leitura estará completo, pelo contrário, esse desenvolvimento estará apenas começando.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento são definidos como únicos e particulares para cada criança. “O desenvolvimento das crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira que uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VIGOTSKY, 2007, p. 104). Com isso, é necessário estar atento ao desenvolvimento da criança e ao seu envolvimento em cada assunto abordado.

Compreende-se, com a exposição desses conceitos, que o desenvolvimento da linguagem permeia todos os processos de desenvolvimento, o que deve ser observado com atenção pelo ensino formal, seja ele bilíngue ou monolíngue.

A partir do exposto, percebe-se que o autor contribui para repensar os sistemas de educação ao trazer novas concepções. Ao olhar diretamente para a criança e a diferenciação das etapas de desenvolvimento, dá-se ao professor novos instrumentos para entender melhor compreender como as crianças aprendem e como pensar em sua ação para que essa obtenha máximo de sucesso possível. Vigotsky também traz grande relevância às interações sociais, sendo assim o professor deve atentar-se em como estão as relações dentro da sala de aula, seja com o próprio professor, seja com outras crianças.

Os aspectos apontados servem para a educação de maneira geral, independente de ser bilíngue, porém dada a importância em relação à linguagem, o professor no ensino bilíngue deve redobrar sua atenção em relação a como a fala da criança está se desenvolvendo, assim como ter a sensibilidade de recorrer à língua materna para melhor acolher aquela criança, pois há uma grande possibilidade de o desenvolvimento da criança não se dar de maneira satisfatória, caso o professor não esteja atento a como a criança tem se sentido referente à LE.

1.4 SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES

O objetivo desse item é apresentar os saberes necessários para a formação dos professores relacionados por Tardif (2007), pois compreende-se ser um complemento necessário na abordagem da formação de professores para atuar em ensino bilíngue.

Antes de falar sobre os saberes docentes, Tardif (2007) refere-se à figura do professor, como a pessoa que detém algum conhecimento e tem como função transmiti-lo a alguém. Ao expor dessa forma, a função do professor parece simples, porém os saberes necessários para o professor são inúmeros, portanto tem sido pesquisados sob diferentes prismas, na tentativa de compreendê-los e defini-los, assim, contribuir para formações de professores nas diversas áreas do ensino. De maneira geral, o saber está sempre relacionado a algo, e geralmente o saber é cultural, uma vez que se sabe alguma coisa e se tem um objetivo relacionado a esse saber. Porém é apontado que não existe uma ciência sobre o que é o saber, dessa forma sua definição é variável e dificilmente agrada a todos, o que dificulta revelar definição única sobre quais os saberes necessários para o professor. Toda profissão está ligada a saberes específicos, porém, ao falar do professor, o autor classifica entre saberes sociais e individuais, que serão detalhados abaixo.

Para conceituar **saber social**, Tardif (2007) aponta cinco aspectos que o justificam e que são compartilhados pela categoria dos professores. O primeiro aponta para o fato de que algumas práticas docentes são compartilhadas pelos professores, mesmo com formações diferentes. O segundo está relacionado ao reconhecimento social, uma vez que o saber está inserido em um sistema que faz do saber profissional coletivo. Em terceiro, encontra-se a compreensão de que o saber do professor tem por objetivo práticas sociais, “[...] ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino [...] (p.13)”. Ensinar é, assim, uma prática social, uma vez que se ensina alguma coisa à alguém. Em quarto,

é a constatação de que os saberes são diferentes conforme cada cultura e podem ser modificados conforme o tempo. Por último, Tardif (2007) justifica o saber do professor como saber social, pois esse é construído ao longo da carreira do professor, sendo adicionado conforme o professor tem novas experiências e novas vivências.

Somado a esses saberes sociais, há o **saber individual**, uma vez que é o professor quem está no centro desse saber, é o indivíduo que leva adiante a praticar de ensinar.

O saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2007, p.15)

A partir desse contexto, Tardif (2007) traz alguns fios condutores do saber profissional, que mostram como os saberes individual e social do professor estão interligados a sua prática pedagógica.

- **Saber e trabalho** – a forma que o professor irá atuar está ligada ao local em que irá atuar, “o saber está a serviço do trabalho (p.17)”. É a partir dos princípios dessa escola que o professor terá base para lidar com as situações que acontecem diariamente. Esse fio condutor aponta que o saber do professor não é só cognitivo, isto é, vai além de saber o conteúdo que deve ser ministrado.
- **Diversidade do saber** – o professor deve ter uma pluralidade de saberes. Saberes esses que podem ser de natureza pessoal, curriculares, disciplinares, podem ter suporte em livros didáticos, além dos saberes adquiridos pelo professor ao longo de sua jornada. Os saberes são provenientes de diferentes fontes, sejam essas formais ou informais.
- **Temporalidade do saber** – isso significa que o saber é alcançado a partir de um contexto histórico e social. O professor carrega consigo lembranças e saberes adquiridos enquanto ainda era aluno, mostrando assim que o saber do professor se inicia muito antes desse entrar para o ensino superior.
- **A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber** – o professor tende a hierarquizar os seus saberes, sendo uns mais importantes do que outros. Essa hierarquização depende de cada professor, como também da instituição e turma que o professor está lecionando, portanto, essa lista de importância pode mudar conforme as experiências do professor.

- **Saberes humanos a respeito de seres humanos** – ao lecionar o professor está ensinando algo a alguém, dessa forma o seu trabalho é interativo e depende dessa interação.
- **Saberes e formação de professores** – a formação de professores tem sido repensada em diversos países devido às mudanças que envolvem a educação. É importante pensar na formação inicial, pois essa é a porta de entrada do professor para a escola. Ao revisar a formação do professor, os estágios, as disciplinas e os saberes são os principais focos dessa mudança.

Sendo assim, pode-se perceber que os saberes do professor são complexos e difíceis de serem classificados, uma vez que contam com uma grande carga individual, além de estarem relacionados à cultura e à instituição onde ele atua. O fator social também tem grande influência nos saberes, uma vez que a interação social entre o professor e aluno se dá a partir das experiências prévias desse professor.

Vale ressaltar que, para adquirir um novo saber, é preciso passar por um processo de aprendizagem o que pode levar tempo e dedicação dependendo do tipo de saber que pode ser uma ciência, ou mesmo como lidar em determinada instituição. Tardif (2007) classifica esses diferentes saberes em:

- **Saberes da formação profissional** - geralmente são transmitidos ao professor durante a sua formação inicial, como as faculdades e universidades em cursos de pedagogia, com bases teóricas relacionadas à prática. Por se tratar de ciências, ideologias e concepções, o professor tem aqui o papel de aluno, onde esses saberes são agregados à sua formação pessoal.
- **Saberes disciplinares** – os saberes matemáticos, linguísticos, históricos, são exemplos dos saberes disciplinares. O professor deve adquiri-los a fim de estar apto a transmitir aos alunos. Esses saberes também são adquiridos em universidades e faculdades em cursos de formação inicial ou continuada. Os saberes disciplinares também estão ligados à cultura local e da instituição, uma vez que algumas disciplinas são oferecidas em algumas escolas, ou sociedades, enquanto em outros locais outras disciplinas são oferecidas.
- **Saberes curriculares** – são definidos a partir da instituição em que o professor trabalha. São os conteúdos programáticos, os métodos e objetivos de cada escola. Dessa forma,

esses saberes são particulares a cada escola, mesmo que sejam escolas que dividam uma mesma filosofia e metodologia, pois cada escola tem seus próprios objetivos.

- **Saberes experienciais** – são os saberes que emergem a partir da experiência prática do professor. Diferente dos saberes da formação inicial, os saberes experienciais são adquiridos pelo professor a partir de sua prática profissional, não são saberes fechados e são saberes práticos, particulares a cada professor, podem ser macetes e muitas vezes são classificados como traços da personalidade profissional de cada professor. Esses saberes também têm grande relação com a cultura e com o ambiente em que o professor está atuando.

Vale ressaltar que esses quatro âmbitos do saber docente estão interligados e o professor pode levar um tempo para conseguir associá-los. Além desses saberes o professor precisa saber ensinar, ter o conhecimento não é suficiente, o professor deve também saber como transmitir esse conhecimento de maneira que seus alunos aprendam o conteúdo a ser passado, além de conseguir gerenciar esse conteúdo com a relação com e entre os alunos.

Como já exposto, o professor tem certos saberes ao sair de sua formação inicial, porém esses saberes vão se transformando ao longo da sua carreira. Ao entrar em uma instituição, o professor deve adequar-se aos saberes que a regem, conforme os anos vão passando, o professor passa a ter seus próprios saberes, adquiridos ao longo da sua vivência e convivência enquanto professor. Os saberes, assim, não são sagrados e nem estáticos, eles se modificam ao longo da carreira desse professor.

Ao falar sobre a formação do professor, Tardif (2007) classifica quatro fases pelas quais o professor passa ao longo de sua carreira. São essas: pré-universidade, que se inicia a partir das experiências que tem enquanto aluno, muito antes de o professor ingressar na universidade; a fase universitária, que se inicia quando o professor entra na universidade; a fase inicial de atuação, nos primeiros anos de trabalho do professor; e, por fim, a formação continuada que muitas vezes acompanha o professor ao longo de sua carreira. Também aponta para um novo olhar para essa formação, pois assinala para a importância de o aluno ter contato com as teorias, mas também ter contato com a prática profissional através dos estágios, sendo assim um “prático reflexivo”.

Uma grande importância à formação continuada é dada por Tardif (2007), pois esse tipo de formação acompanha o professor ao longo de sua carreira, e pode se dar em diferentes

ambientes, como no local de trabalho, como um trabalho de mestrado ou doutorado, cursos de especialização, entre outros. Segundo o autor, a formação continuada acontece para suprir necessidades que os professores enfrentam ao entrar em contato com a prática profissional.

[...] trata-se finalmente, de repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-a à prática da própria profissão. Trata-se também de ver os professores como produtos de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-los tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa dos universitários. (TARDIF, 2007, p. 294)

A partir do exposto, pode-se dizer que os saberes são conjuntos de conhecimentos, competências e habilidades, e são adquiridos ao longo da prática do professor na escola. Esses saberes são vinculados à prática social, dessa forma, além dos saberes que definem a categoria dos professores, cada instituição acaba por eleger quais saberes são mais importantes para o trabalho do professor.

1.5 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – crenças e obstáculos

Apresenta-se, neste item, um levantamento bibliográfico sobre a formação de professores para os ensinos regular e bilíngue, uma vez que não foi encontrada uma bibliografia específica que se ocupa da formação de professores voltada para o ensino bilíngue português-inglês. Coloca-se em foco temáticas sobre a formação de professores para atuarem na Educação Infantil (EI) e sobre anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), tanto no que diz respeito a algumas crenças presentes entre os professores, e a aspectos relevantes na formação desses profissionais.

Com o objetivo de investigar como as crenças se encontram no universo da atuação do professor de línguas, destacam-se as contribuições de Santos (2006) sobre a compreensão de como professoras modificam sua prática no ensino da língua inglesa segundo suas crenças. Como exemplo, duas professoras, do grupo das professoras entrevistadas, acreditavam que as crianças têm mais facilidade para aprender o inglês se comparadas a um adulto; outra crença comum foi relacionada à pré-disposição genética, pois ambas acreditavam que algumas crianças já nascem com facilidade para aprender o novo idioma. Quando o assunto foi a prática do professor, as duas entrevistadas concordam que o livro didático é fundamental, assim como o professor que deve dar prioridade às necessidades dos alunos, trazendo assuntos relevantes para o grupo. Em razão de as professoras mencionarem crenças semelhantes, a autora infere que essas

crenças podem originar-se a partir dos cursos de formação. Ao relatar sobre a influência dessas crenças nas práticas pedagógicas do professor, observa que exercem grande influência no modo de agir do professor, e acrescenta que essas crenças não são imutáveis, podendo sofrer alterações ao longo da vida profissional, levando o professor a repensar a sua atuação em sala de aula. Por fim, Santos (2006) traz a importância da formação continuada para os professores de língua estrangeira e justifica que, a partir de novos estudos e novos olhares, as professoras poderão olhar para as suas crenças, relacionando-as com a sua prática em sala de aula.

Sendo assim, o que o professor acredita sobre o ensino da LE e sobre o grupo de alunos com os quais atua pode influenciar em como o professor exerce a sua profissão. Por outro lado, partindo para o campo da Educação Infantil, algumas pesquisas apontam para as mudanças que essa fase educacional sofreu nos últimos anos, auxiliando a entender o processo de construção de referências teóricas a respeito da profissionalização de professores para a EI.

Na pesquisa realizada por Silva (2007), a partir de conversas com educadoras de creches, destaca-se um mapeamento sobre a formação docente para a EI, apontando que, embora trate-se de uma formação acadêmica, muitas vezes atribui-se mais importância sobre o saber fazer em detrimento da base teórica necessária para que o professor desempenhe bem as suas funções. Segundo os relatos das educadoras, o caráter assistencialista ainda está muito presente nas creches e instituições públicas, uma vez que as necessidades apontadas pelas profissionais estavam mais relacionadas ao cuidado das crianças em seu âmbito imediatista do que à formação dessas crianças enquanto indivíduos. Nessa época, o cenário dessas profissionais estava passando por uma transição, com novas exigências como a EI ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade e a garantia de vaga nas creches para todas as crianças, fatos que podem ter sido interferentes na organização do trabalho dos professores e ações dos professores.

Esse cenário de transformações da EI foi abordado por Ambrosetti e Almeida (2007), com foco nos profissionais atuantes na EI. Os resultados deste estudo muito se relacionam com a pesquisa citada anteriormente, uma vez que também apresentam o novo cenário estruturado nas creches na época assentado na obrigatoriedade da EI a partir dos quatro anos de idade e na necessidade dessa etapa deixar de ser tão somente um período cujas dimensões compreendem cuidados e afetividade e passem a tratar também da formação dessas crianças. Foi possível constatar que o início da carreira profissional dos professores na EI é marcado por inseguranças e dúvidas que passam a diminuir a partir da busca por novas fontes de conhecimento e troca de

experiências com outros profissionais da área. As autoras aludem também à desvalorização profissional que ainda está presente na sociedade e afeta a atuação desses professores, bem como a motivação dos mesmos, procedente das trocas afetivas que eles mantêm com as crianças. Dessa forma, tornam-se fundamentais investimentos em formação continuada e momentos de reflexão da prática docente para que os novos professores sintam-se apoiados, assim como contribuir com uma crescente valorização desses profissionais.

Com relação à formação de professores, Nogueira e Almeida (2012) propuseram um trabalho seguindo um percurso interessante ao cruzar as informações sobre saberes e práticas de alunos da graduação e de professores que se formaram há pouco tempo, unindo as crenças, conhecimentos e expectativas dos estudantes e dos profissionais já formados. Como resultado, foi apresentado que as práticas docentes devem ser acompanhadas por um processo formativo extensivo que não se limite à transmissão de conhecimento. Os estudantes de graduação e os professores devem ser orientados a um olhar para o conhecimento científico e político no processo educativo para, assim, desenvolverem a sua percepção e, conseqüentemente, enriquecerem suas práticas pedagógicas. A prática associada à teoria também foi um aspecto de grande importância apontado pelo estudo, uma vez que, quanto mais cedo o profissional apropriar-se da experiência, mais apto estará para a sua atuação docente efetiva.

Nogueira, Almeida e Merlim (2013) tiveram preocupação de investigar as dificuldades percebidas durante a formação de professores iniciantes na EI. Para tanto, promoveram discussões com professores recém-formados atuando na EI a fim de identificar os desafios que esses profissionais encontraram e apontaram. O primeiro grande desafio foi ocupar o seu espaço como professor ao se inserirem um grupo de profissionais que já trabalham em um determinado ambiente, uma vez que o grupo pode apresentar resistência a esse novo integrante. Além disso, o professor recém-formado apresenta dúvidas e inseguranças relacionadas à tomada de decisão e dosagem de cuidados e práticas pedagógicas nas interações com as crianças. Os resultados apontaram para a importância da formação continuada para esses profissionais, de modo que não permaneçam estáticos, mas, constantemente, repensem suas práticas para o seu crescimento profissional e pessoal.

A respeito da construção da identidade profissional, Castro e Souza (2012) realizaram uma pesquisa com professores que cursavam um programa denominado Programa de Formação para Professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL destinado a profissionais

que já atuavam nas creches municipais como agentes educacionais. O objetivo da pesquisa era verificar se a participação nesse programa impactou na construção da identidade profissional das professoras. Um importante dado levantado pela pesquisa foi o papel dos auxiliares de creche, por um lado, configura-se como uma função atrativa que não há a exigência de formação profissional para desempenhar esse papel e nas instituições públicas de ensino contam com a estabilidade de um concurso público, porém, por outro lado, não retém profissionais por longos prazos, uma vez que o salário é baixo assim como o prestígio social. Portanto, esses cargos costumam ser de caráter transitório. Ao final, esse momento de formação continuada foi essencial para os professores, uma vez que tiveram espaço para trocar experiências sobre o trabalho docente e relacionar a prática com a teoria.

É no diálogo com os outros que esses educadores vão construindo saberes, ressignificando a prática. É na interação entre os saberes e as situações-problemas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência passa a ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos (CASTRO e SOUZA, 2012, p. 13).

Quanto à identidade profissional das professoras entrevistadas, aponta-se para a dicotomia existente entre a cuidadora e a educadora, uma vez que uma parcela dessas professoras acredita que o principal para a atuação é o amor e cuidado com as crianças, já outra parte crê que os saberes acadêmicos são os principais. Acredita-se que essa dicotomia possa acontecer pelo processo de transformação sofrido pela Educação Infantil nos últimos anos, como já descrito em outras pesquisas acima.

Seguindo a reflexão sobre as dificuldades encontradas na formação de professores, estende-se a discussão com estudos abordando as políticas educacionais.

Araujo (2009) teve como objetivo estudar as políticas educacionais e de formação de professores, no Brasil e em Portugal, tendo em vista, sobretudo, a importância de atender à multiculturalidade presente nesses países. Interessante notar as similaridades e as diferenças do ensino nos dois países, e o atraente levantamento sobre a formação dos professores e sua atuação no Brasil apresentado neste estudo. No decorrer do texto, revela-se que, em Portugal, a relação com a multiculturalidade começou a partir da década de 1990 com a chegada de imigrantes na escola portuguesa. Já no Brasil, o tema só aparece no início do século XXI. Araujo (2009) acrescenta que o tema da multiculturalidade deve estar presente nos cursos de formação de professores, uma vez que esses profissionais têm encontrado crianças de diferentes culturas na

sala de aula e pouco sabem a respeito da maneira adequada de agir. Configura-se a relevância de que as políticas educacionais incluam nos cursos de formação de professores abordagens sobre o tema e que apresentem diferentes maneiras da prática pedagógica que beneficiem a multiculturalidade das crianças visando principalmente a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam dois cursos de formação de professores para os anos escolares iniciais de diferentes universidades, uma no Brasil e outra no Canadá, Oliveira (2017) reflete sobre as possibilidades comunicativas entre as duas instituições. A autora aponta para problemas existentes nessa formação em ambas as universidades, porém também traz os pontos positivos que lhe permitiram elaborar algumas hipóteses a fim de contribuir com as investigações sobre o assunto. O primeiro apontamento levantado refere-se aos objetivos envolvidos na formação de professores. Quanto mais claros os objetivos, maior é a aceitação do corpo docente e dos alunos. Nesse quesito, a universidade canadense destacou-se, podendo servir como paradigma à instituição brasileira. Ao abordar a formação de professores, a universidade brasileira mostrou-se mais completa, uma vez que prepara o profissional para atuar como professor, gestor, orientador, além de expor o aluno aos diferentes ambientes de trabalho com os quais ele pode, eventualmente, deparar-se. Por outro lado, a universidade canadense tem um forte objetivo que é formar professores para atuarem nos anos escolares iniciais. Oliveira (2017) acrescenta que, com esse foco, a universidade brasileira abriria o leque de possibilidades frente ao mercado de trabalho. O principal apontamento sobre a universidade canadense indica a preocupação em manter um padrão de qualidade na formação, além do empenho de oferecer aos alunos oportunidades de vivenciar a sala de aula ao longo de todo o processo formativo, fazendo assim a ponte entre a teoria e a prática.

Vale salientar que a proposta da universidade do Québec está alicerçada num modelo curricular profissional, centrado na prática e nas experiências escolares. Enquanto a universidade de Brasília possui um modelo curricular acadêmico, voltado a reflexões e atividades de pesquisa e extensão (OLIVEIRA, 2017, p. 117).

Após a exposição dos trabalhos cujos cerne encontram-se na formação de professores, destaca-se que a formação continuada dos professores foi apontada por várias pesquisas como fundamental para avanços na prática profissional docente de uma forma geral (SANTOS, 2006; NOGUEIRA e ALMEIDA, 2012; CASTRO e SOUZA, 2012; NOGUEIRA, ALMEIDA e MELIM, 2013; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Isso leva à reflexão de como essa prática se

faz necessária para o professor que pretende atuar no ensino bilíngue. Os contextos apresentados dizem respeito ao ensino tradicional e já demonstram importânciado aprimoramento constante. Ao pensar no contexto de EB, que é relativamente novo na sociedade brasileira, essa prática se mostra ainda mais necessária.

Outro fator apresentado trata da mudança dos cenários das creches e pré-escolas, uma vez que esses espaços surgiram com caráter assistencialista e abrangiam,principalmente, os âmbitos de higiene e afetividade das crianças. Após a obrigatoriedade do ensino na EI a partir dos quatro anos, além de mudanças sociais relacionadas à infância, as creches e pré-escolas têm apresentado um novo perfil, no qual a aprendizagem passa a ser um importante elemento (SILVA, 2007 e AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

Esse cenário de formação de professores passa a ser ainda mais instigante quando remete à formação do professor para atuar em EB, diante da necessidade de professores com formação cabível para o ensino em diversos níveis e o domínio de uma língua estrangeira permeando esse processo de ensino.

1.6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS SABERES PROFISSIONAIS

Atualmente as escolas brasileiras devem se pautar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) a fim de construir seus currículos. Portanto, julga-se importante trazer alguns princípios descritos na BNCC a fim de refletir sobre os saberes profissionais que são esperados pelos professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017 p.7)

Todas as escolas da rede básica do ensino, independente da modalidade em que se enquadra, seja Educação Infantil, educação de jovens e adultos, educação indígenas, entre outras, do ensino público ou privado, devem seguir os dizeres da BNCC para formularem seus currículos. Dessa forma, espera-se contribuir para uma educação mais igualitária no cenário nacional, além de colaborar para a formação de professores e avaliações nacionais.

Durante todo o documento, a palavra “competência” é usada para definir “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8). Trata-se de competências que os alunos devem atingir ao longo da escolarização, ou seja, espera-se que as ações da escola e conseqüentemente do professor devem estar pautadas nessas competências, para assim garantir que as aprendizagens essenciais sejam cumpridas.

O documento apresenta 10 competências gerais, que são as principais a serem seguidas no processo educativo. Essas competências se completam e devem permear toda a escolarização da criança, a saber:

- 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus

saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

- 10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2017 p. 9 e 10)

Ao focar na Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta que nessa fase a criança deve ter um espaço de convivência, tanto com adultos como com outras crianças, para assim aprender sobre si e sobre o outro como também aprender sobre o respeito. Prevê-se também que nessa fase as crianças devem brincar; explorar diferentes espaços; participar de ações pedagógicas; aprender a se expressar de diferentes maneiras; e construir a sua identidade tendo espaço para se conhecer e conhecer o outro.

Já para os anos iniciais do EF, valoriza-se o ensino e aprendizagem a partir de situações lúdicas, que tenham relação com as aprendizagens e experiências vividas na Educação Infantil. Espera-se que a criança construa novas vivências e maneiras de se relacionar com o mundo a sua volta.

É possível perceber que, segundo a BNCC, novos saberes são expostos ao professor, uma vez que a base infere grande importância para as relações interpessoais, sejam essas entre pares profissionais, ou entre alunos e professores. As tecnologias também são postas em evidência, relevando outro saber necessário ao professor na atualidade. Vale ressaltar que na BNCC também se encontram os saberes acadêmicos, o que deve ser ensinado em cada disciplina para cada ano da escolarização.

Ficam assim expostas as principais competências com as quais o professor trabalhará durante sua prática profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, independente de serem em escolas mono ou bilíngues.

2PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto original desta pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, via Plataforma Brasil (CAAE 01850818.6.0000.5383), conforme Anexo A.

2.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de um estudo bibliográfico, documental e investigativo com objetivo geral de identificar os saberes necessários à formação de professores para o Ensino Bilíngue Português- Inglês que comporiam formações específicas para essa modalidade de ensino, e como objetivos específicos de verificar nas estruturas curriculares de Cursos de Pedagogia e de Letras a presença de disciplinas voltadas para essa modalidade de ensino, conhecer a opinião de especialistas sobre os saberes necessários para a formação de professores nessa área, identificar como gestores de escolas bilíngues português-inglês têm considerado a formação dos professores a serem contratados, e sinalizações dos saberes necessários aos professores dessa modalidade oferecidas pelos professores especialistas.

Uma análise documental pode ser considerada valiosa para abordar dados qualitativos que podem complementar informações ou trazer novos dados para compor um tema ou problema. Considera-se como documentos todo material escrito que possa ser considerado fonte de informação (LUDKE; ANDRÉ, 1986), incluindo os documentos escolares, como as grades curriculares usadas para compor esse estudo.

Alguns pontos positivos da pesquisa documental são apresentados por Ludke e André (1986), sendo o primeiro deles a possibilidade de busca por fatos nos documentos; o segundo relacionado à fonte, pois essa pode ser acessada mais de uma vez e por diferentes pesquisadores, além de ser uma fonte estável. Outra vantagem está relacionada ao custo, pois esse tipo de pesquisa geralmente apresenta baixo custo.

Além disso, os documentos ajudam a fundamentar os dados colhidos através de outras técnicas, que foi o caso escolhido para esse estudo, pois além da análise das grades curriculares dos cursos de Letras e Pedagogia, somaram-se também as entrevistas.

A técnica de entrevistas, umas das mais usadas na área de Ciências Sociais, segundo Ludke e André (1986), trata-se de uma técnica que propicia a interação entre o pesquisador e o pesquisado, com a qual pode-se criar uma “[...] atmosfera de influência recíproca entre quem

pergunta e quem responde” (p.33), pois quanto melhor o clima criado, maior será a quantidade de informações fornecidas pelo pesquisado; permite também a captação de imediato das informações desejadas sobre variados itens e com todos os tipos de informantes.

Essa técnica de coleta de dados permite validar informações colhidas em outras pesquisas, com boa interação entre pesquisador e pesquisado, permite que esclarecimentos sejam dados, assim como correções e adaptações. A partir do que o entrevistado traz, o entrevistador consegue fazer novas perguntas a fim de deixar a coleta mais rica.

2.2 A pesquisa documental de estruturas curriculares para a formação de professores e ensino-bilíngue

A primeira parte deste estudo envolveu a busca de dados públicos, em sites de universidades do estado de São Paulo, que oferecem cursos de graduação em Pedagogia e Letras, para identificar em suas respectivas estruturas curriculares a presença de disciplinas voltadas para o EB e para disciplinas que abrangem a EI, assim como verificar a existência de centros de formação e especialização na área.

A partir de uma busca inicial ao site do Ministério da Educação (MEC), realizou-se um mapeamento inicial dos cursos de graduação em Letras e em Pedagogia oferecidos no estado de São Paulo, identificou-se a matriz curricular de cada curso, e buscou-se disciplinas voltadas para a formação de professores que atuam no contexto bilíngue. Também se investigou a existência de cursos de especialização nessa área específica credenciados no estado de São Paulo.

Apresenta-se a análise descritiva e quantitativa desses dados, tabulados e organizados quantitativamente, expostos nos Quadro 2 e 3, contendo os dados sobre especificidades, contidas nas grades curriculares, para a formação básica, continuada e especializações de professores para atuarem em EI e anos iniciais do EF em escolas bilíngues português-inglês.

2.3 Entrevistas com gestores sobre a formação de professores para educação bilíngue

Foi elaborado pela pesquisadora um roteiro de entrevista semi-estruturada direcionado a gestores de escolas bilíngues Português-Inglês, com a finalidade de entender as dificuldades que

esses gestores encontram para contratar professores, e também mapear quais caminhos a escola segue a fim de minimizar esses problemas (Apêndice A).

Os critérios de inclusão de gestores foram: os gestores de escolas localizadas a um raio de 350 km de Araraquara foram convidados formalmente, por e-mail, a participarem deste estudo e, aceitando por assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, as entrevistas gravadas em áudio foram agendadas em datas e locais previamente combinados.

A partir dos critérios apontados, foi feito um levantamento via *Internet* a fim de encontrar escolas bilíngues dentro do raio proposto. Pode-se encontrar várias escolas, no entanto, algumas apresentavam somente programas de ensino de línguas e não a proposta de ensino bilíngue português-inglês. A partir desse levantamento, entrou-se em contato com oito escolas via e-mail explicando os objetivos da pesquisa, mas por essa via apenas duas escolas responderam confirmando a participação na pesquisa. Por esse motivo, alguns gestores foram contactados diretamente, e assim mais três se prontificaram a participar do estudo. Por incompatibilidade de datas, um gestor não conseguiu participar da entrevista, totalizando assim quatro entrevistas realizadas.

Dentre os gestores participantes estavam coordenadores, diretores e mantenedores, atuantes em instituições que atendem alunos de classe média e classe média alta, no interior do estado de São Paulo. Três são do sexo feminino e um do sexo masculino, os nomes dos entrevistados e das instituições foram mantidas em sigilo, sem que haja identificações a fim de não expor as partes.

As entrevistas foram transcritas e o conteúdo analisado buscando temas mais recorrentes entre as respostas dos entrevistados, os quais foram discutidos tomando por base a literatura e a ocorrência dos mesmos, visando compreender como os gestores têm compreendido os conceitos escolares sobre bilinguismo e como têm buscado profissionais para atuarem nesta modalidade de ensino.

2.4 Entrevistas com professores especialistas em formação de professores

Foi elaborado pela pesquisadora um roteiro de entrevista semi-estruturado com objetivo de compreender qual o olhar de pesquisadores professores especialistas nessa modalidade sobre a formação de profissionais para o ensino bilíngue, ou seja, quais os saberes necessários para a

atuação de professores nessa modalidade de ensino na EI e nos anos iniciais de escolaridade (Apêndice B). A partir de indicação de doutores em Educação, foram convidados cinco professores especialistas e, após anuência formal por assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, as entrevistas foram agendadas em datas e locais previamente combinados e gravadas em áudio.

Os professores especialistas foram selecionados a partir da leitura pela pesquisadora dos estudos por eles realizados e, identificando quais teriam o foco de pesquisa mais próximo ao interesse da pesquisadora, portanto, foram convidados cinco que têm produzido pesquisas e artigos relacionados ao ensino bilíngue de prestígio no Brasil. Alguns já eram conhecidos da pesquisadora, porém para todos foi enviado um e-mail explicando o foco da pesquisa e o interesse da entrevistadora. Todos os professores responderam e foram solícitos com a pesquisadora. Apenas um professor não pôde participar da pesquisa por estar fora do Brasil, porém indicou parceiros de estudo para compor o quadro de entrevistados. Por incompatibilidades de datas, não foram entrevistados dois professores, totalizando três entrevistas.

As entrevistas foram transcritas e o conteúdo analisado buscando temas mais recorrentes entre as respostas dos entrevistados, os quais foram discutidos tomando por base a literatura e a ocorrência dos mesmos, visando compreender quais sugestões os professores especialistas têm a oferecer sobre a formação específica de professores para atuar em escolas bilíngues português-inglês de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Essa seção tem como objetivo apresentar os dados coletados, tanto na pesquisa documental, como nas entrevistas e discuti-los a partir do exposto na fundamentação teórica.

3.1 Disciplinas formativas de professores para atuação em escolas bilíngues português- inglês expostas nas estruturas curriculares de Cursos de Pedagogia e Letras e Especializações.

A busca por dados sobre a presença de disciplinas formativas de professores para a atuação com ensino bilíngue iniciou-se por identificar no cadastro de cursos reconhecidos pelo MEC: <http://emec.mec.gov.br>, dados de livre acesso. Foi constatado que atualmente há 3084 cursos de Pedagogia registrados no Brasil, 2607 cursos de Letras e 22 cursos de especialização que carregam o nome “bilíngue”.

Como descrito no método, os critérios de inclusão dos dados de estruturas curriculares foram: estruturas disponibilizadas, em sites de livre acesso, pelas instituições do estado de São Paulo com cursos de graduação em Pedagogia e Letras, presenciais ou à distância. Com respeito aos cursos de graduação à distância, somente foram incluídos aqueles cujas sedes situam-se no estado de São Paulo.

Uma das dificuldades encontradas foi referente aos dados disponibilizados no site do MEC que, por vezes, não estavam de acordo com os dados dos sites das universidades. Segundo a pesquisa no MEC, por exemplo, algumas instituições ofereciam cursos de Letras presenciais, porém, no site da universidade, essa informação não constava, e vice-versa. Alguns dados repetidos também foram descartados. Outra dificuldade foi encontrar o quadro curricular nos sites das instituições. Infelizmente, não são todas que oferecem essas informações, portanto, esses cursos também foram descartados.

Dessa forma, foram localizados 671 cursos de graduação em Letras no estado da São Paulo. Após a seleção de cursos ativos e com foco em português-inglês, sobraram 303 cursos a serem analisados. Vale ressaltar que foram descartados nesse momento cursos de Letras que tinham incluído no nome: habilitação única ou português e outro idioma. Quanto aos cursos de Pedagogia, foram localizados 800 cursos oferecidos no estado de São Paulo. Após a seleção de

cursos ativos e a exclusão de cursos que não tinham os dados completos ou possuíam os dados dobrados, e que não possuem sede no Estado de São Paulo, foram analisados os dados disponíveis de 463 cursos, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1: Quantificação dos cursos encontrados e dos excluídos e incluídos na análise

Quantidade	Especificidades
921	Cursos no total (Letras e Pedagogia)
203	Excluídos sem dados completos
77	Excluídos por não possuírem sede no estado de São Paulo
178	Excluídos por terem dados dobrados: mesma faculdade, diferentes campi, ou aparecem duas vezes.
463	Incluídos na análise

Fonte: dados organizados pela autora(2020)

A partir dos 463 cursos que foram analisados, constatou-se que nenhum apresenta disciplina voltada para o ensino bilíngue, como também não foi detectado nenhum curso de Letras que ofereça disciplina voltada para a EI. Os dados estão expostos de forma resumida no Quadro 2:

Quadro 2: Características dos cursos de Letras e Pedagogia analisados

Modalidade	total	Disciplina sobre Educação Infantil		Disciplina sobre bilinguismo	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
Total de cursos	463	SIM	NÃO	SIM	NÃO
LETRAS					
Pública EAD	0	0	0	0	0
Privada EAD	23	1	22	0	23
Privada presencial	110	1	109	0	110
Pública presencial	16	0	16	0	16
PEDAGOGIA					
Pública EAD	4	4	0	0	4
Privada EAD	57	54	3	0	57
Privada presencial	232	229	3	0	232
Pública presencial	21	21	0	0	21

Fonte: dados organizados pela autora(2020)

Esses dados confirmam a hipótese da pesquisadora de que ainda não existe nos cursos de graduação (licenciatura) em Letras e Pedagogia disciplinas que sejam voltadas para o ensino bilíngue português-inglês.

No tocante a informações complementares, foi observado se os cursos de Pedagogia e de Letras têm oferecido disciplinas voltadas para o desenvolvimento infantil, e se os cursos oferecem disciplinas voltadas para o ensino da língua inglesa. Para a surpresa da pesquisadora, não são todos os cursos, mesmo os cursos de Pedagogia, que oferecem disciplinas sobre o desenvolvimento infantil, totalizando apenas 214 cursos que oferecem disciplinas voltadas a essa área de conhecimento. Mesmo tendo o cuidado de identificar pelo nome dos cursos de Letras quais eram de habilitação única ou abordavam outra língua que não o Inglês, seis cursos de Letras sem essa identificação, tiveram suas estruturas curriculares analisadas, constatando-se que não contavam com disciplinas sobre a língua inglesa. Esses fatos podem ser um alerta para que ao contratarem professores, para essa modalidade de ensino bilíngue português-inglês, se considere a análise da estrutura curricular.

Em contrapartida, dois pontos positivos foram encontrados: cinco cursos de Pedagogia oferecem disciplinas sobre a língua inglesa, e um curso de Letras oferece uma disciplina sobre o letramento infantil. Esses dados são considerados positivos, pois, mesmo não sendo disciplinas que, especificamente, tratam do ensino bilíngue, elas podem colaborar para o profissional que deseje ingressar nesse contexto de ensino. O Quadro 3 contém o resumo desses dados.

Quadro 3: Observações relevantes sobre disciplinas de língua inglesa e sobre desenvolvimento humano

Modalidade	total	Oferecem disciplinas sobre desenvolvimento infantil/ humano	Cursosde Letras que não oferecem disciplinas em inglês	Cursos de Pedagogia que oferecem disciplina sobre língua inglesa	Eletiva sobre o letramento infantil
Total de cursos	463	--	--	--	--
LETRAS					
Pública EAD	0	0	0	--	0
Privada EAD	23	6	2	--	0
Privada presencial	110	26	2	--	0
Pública presencial	16	2	2	--	1
PEDAGOGIA					
Pública EAD	4	2	--	1	0
Privada EAD	57	28	--	1	0
Privada presencial	232	136	--	3	0
Pública presencial	21	12	--	0	0

Fonte: dados organizados pela autora (2020)

Sobre os cursos de pós-graduação, no site do MEC foram encontrados 16 cursos que são da área da EB. Entre esses cursos, sete são referentes ao ensino bilíngue como o foco da pesquisa, oito cursos são referentes ao ensino bilíngue português-LIBRAS, e um curso é direcionado ao secretário bilíngue. No estado de São Paulo, encontrou-se apenas um curso na modalidade presencial. Há três cursos no estado do Paraná, dois no estado do Rio Grande do Sul e um no estado de Santa Catarina. Dentre os cursos que não são no estado de São Paulo, apenas um localizado no estado do Paraná oferece o ensino à distância.

Dessa forma, atualmente, para o professor fazer uma especialização sobre o ensino bilíngue no estado de São Paulo, ele encontra apenas duas opções, sendo uma presencial e uma à distância.

A partir da exposição desses dados, entende-se que há poucas condições de preparo acadêmico para professores que queiram atuar no ensino bilíngue português-inglês, uma vez que dos 463 cursos analisados, nenhum apresenta disciplina específica para essa modalidade de ensino. Partindo para o campo da pós-graduação, as escolhas também são escassas o que dificulta o aperfeiçoamento do professor.

Como exposto na primeira seção da fundamentação teórica, o número de escolas bilíngues é superior a cada ano, mostrando que o mercado tem oferecido essa nova modalidade de ensino, porém na contramão, o aperfeiçoamento profissional não tem seguido essa crescente. O professor que deseja atuar nessa modalidade de ensino terá dificuldade de encontrar formas de aperfeiçoamento seja via graduação ou pós-graduação.

3.2 Entendimento de gestores de escolas bilíngues sobre a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino

Após a transcrição das respostas obtidas por questionamentos abertos realizados aos gestores, foi possível levantar vários temas recorrentes, entre eles:

- Ser bilíngue;
- Tipos de ensino bilíngue;
- Contratação de professores;
- Perfil do profissional que procura atuar no ensino bilíngue;
- Preparo profissional dos professores;
- Formação continuada, e
- Saberes necessários para atuar no ensino bilíngue.

Ao olhar para as respostas sobre o que é **ser bilíngue** todos os gestores citaram capacidades linguísticas, como ser capaz de se comunicar em outro idioma, porém algumas divergências são encontradas a respeito do nível de proficiência, ou seja, enquanto para um gestor isso não é um dado relevante, para outro é essencial.

Uma pessoa bilíngue, ela é uma pessoa [...] que tem pelo menos habilidades ou em leitura, ou em escrita, ou em oralidade, ou em compreensão, numa segunda língua, mas não necessariamente ela precisa ter as mesmas competências ou mesmo nível nessas habilidades, então eu consideraria hoje uma pessoa bilíngue uma pessoa que se comunica, que consegue se comunicar e se fazer compreender em duas línguas. (Gestor 1)

Pra mim ser bilíngue é ter a capacidade de se comunicar em dois idiomas com a mesma fluência, ou seja, se expressar e compreender dois idiomas da mesma maneira. (Gestor 4)

Essa divergência pode ser explicada a partir do exposto por Marcelino (2009) ao mostrar que ainda não há um consenso sobre o que é ser bilíngue. A literatura sobre o assunto (FRITZEN, 2008 e MARCELINO, 2009) também apresenta definições distintas, porém concordam que uma pessoa bilíngue tem pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, audição

ou leitura) em outro idioma, além da língua materna. Em outras palavras, ser bilíngue é conseguir falar, escrever ou conseguir compreender a LE seja por leitura, ou audição, independente de quando se aprendeu essa nova habilidade.

Outra temática recorrente entre os gestores é sobre **ser bilíngue** que entendem ter ligação com a cultura:

[...] ser bilíngue é muito mais que você saber falar outra língua, [...] é você entender que todos esses idiomas coexistem e que não existe o maior, melhor, pior que o outro, e, sim, eles coexistem e essa é a beleza disso. (GESTOR 2)

Além da parte linguística, a parte cultural também, então a partir do momento que você aprende outro idioma, é importante você se inserir [...] na cultura desse idioma que você está aprendendo. (GESTOR 3)

Tais dados coincidem com os achados de Neves (2013), ao expor que uma das alunas entrevistadas reconhece a importância do inglês como língua internacional e ao aprender essa língua ela será capaz de se comunicar com diferentes pessoas ao redor do mundo. Já os pais relatam que aprender inglês significa oferecer aos filhos a oportunidade de contato com diferentes culturas.

As questões culturais estão também relacionadas com o conceito de Inglês como língua Franca (GIMENEZ, 2015), pois origina-se sob a ideia de que atualmente a língua inglesa é utilizada em diferentes cenários internacionais envolvendo pessoas falantes de línguas maternas distintas, inclusive em situações que não haja falantes da língua inglesa como língua materna.

Sendo assim, estar em contato com o ensino bilíngue pode significar se abrir a novas culturas, dar a criança a possibilidade de conhecer outros universos a partir da língua.

As pluralidades das respostas sinalizam uma das dificuldades em atuar nesse cenário, pois, por não existir uma definição formal sobre o que é ser bilíngue, diferentes interpretações são feitas, resultando em formatos diferentes de escolas.

Como já era esperado, ao responder sobre os **tipos de ensino bilíngue**, cada gestor, das diferentes instituições, descreveu uma maneira particular, conforme observado por Vitor (2017) quando descreve as sete formas fortes de ensino bilíngue. Na tentativa de enquadrar as respostas dos gestores nas descrições trazidas pelos teóricos pode-se dizer que a escola do Gestor 1 e Gestor 3 define-se como de **Bilinguismo de imersão com foco nas crianças de grupos sociais dominante** (VITOR, 2017), ou **Bilíngue consecutivo da infância** (MARCELINO, 2009), ou

ainda, uma **escola de imersão *Content-Based Learning* com foco no conteúdo** (FRENCH, 2019).

[...] tudo o que acontece aqui dentro da hora que a criança entra na escola a hora que ela vai embora, a gente faz em inglês (GESTOR 1).

Bilinguismo aditivo, porque a gente não menospreza a língua mãe. Então tem o inglês, mas a gente valoriza também o português. (GESTOR 3)

A escola do gestor 2 opera com dois sistemas distintos, um que se assemelha às escolas citadas acima, podendo ser enquadrada como **creches que oferecem o EB** (VITOR, 2017), ou **Bilíngue consecutivo da infância** (MARCELINO, 2009), ou ainda, uma **escola de imersão *Content-Based Learning* com foco no conteúdo** (FRENCH, 2019).

O bilíngue intra-curricular na EI, ele é um bilinguismo simultâneo, ele traz as crianças conforme elas vão aprendendo português elas vão aprendendo em inglês (GESTOR 2)

Porém, a escola do Gestor 2, também conta com um programa de ensino bilíngue no contraturno. Nesse programa, as crianças têm todo o currículo oficial em um período e duas vezes por semana têm 2h30 de aulas de inglês. A escola do Gestor 4 apresenta um programa semelhante, ao manter o currículo nacional em um período, e no outro período as crianças tem projetos em inglês. Essas escolas não se enquadram nas categorias trazidas por Vitor (2017), pois não trazem o uso da LE no currículo da escola, porém também podem ser classificadas por **Bilíngue consecutivo da infância** (MARCELINO, 2009), uma vez que ambas têm a intenção de formar a criança bilíngue no contexto escolar. Essas duas são escolas regulares, que contam com programas de ensino de língua estrangeira e ***Content-Based Learning*** (FRENCH, 2019), sendo a escola do Gestor 2 com foco na língua e a escola do Gestor 4 com foco no conteúdo.

Agora no extracurricular [...] as aulas têm duração de 2h30 duas vezes por semana, [...] a ideia não é ter disciplinas de inglês, então nós nos apropriamos de conhecimento das crianças do português para ensinar inglês. No programa extracurricular, [...] também existe uma grande preocupação com a língua, [...] utilizamos o conhecimento deles e ensinamos em inglês através de conteúdos, pode se encaixar num programa bilíngue... (GESTOR 2)

Na parte da manhã eu trabalho o currículo nacional brasileiro, e a parte da tarde, contra turno, eu trabalho a língua inglesa. Eu trabalho a língua inglesa através de vivência em imersão. Minha proposta é que há um ambiente em inglês onde as crianças façam diversos projetos onde as crianças brinquem, onde as crianças se divirtam no ambiente em inglês com profissionais que só falem em inglês [...], mas não propriamente dito,

estou dando aula de inglês. Então eu diria que é uma imersão recreativa, uma maneira que eles, muitas vezes, nem percebem que estão aprendendo inglês. (GESTOR 4)

Como apontado por French (2019), no Brasil não há uma legislação que regule o ensino bilíngue, o que acarreta nessa pluralidade de modelos. A partir das respostas obtidas, podemos perceber que mesmo se enquadrando na mesma categoria, cada escola traz uma maneira particular de ensino bilíngue. Essa discrepância dos modelos de escola bilíngue também contribui para a dificuldade de formação de profissionais para atuarem nesse contexto, uma vez que cada um deles é único.

A terceira temática foi sobre a **contratação de professores**. Os quatro gestores responderam que participam do processo de contratação e que as vagas são divulgadas nas mídias sociais. O Gestor 2 e Gestor 3 apontam que o processo consiste em análise de currículo seguida por uma entrevista.

[...] infelizmente não dá mais pra eu só escolher pelo currículo, porque na verdade a sensação que eu tenho, é que não tem um curso no mercado que preenche os requisitos daquilo que a gente precisa dentro da escola (GESTOR 2)

Já os gestores 1 e 4 apresentam processos de contratação mais complexos, contendo mais etapas.

Nosso processo seletivo tem várias etapas, a primeira etapa é recebermos os currículos, a partir de que esses currículos chegam, a gente faz nossa primeira seleção, depois tem a prova escrita. A partir daí, [...] já faz a peneira, essas daqui vão passar para a segunda etapa. A segunda a gente faz uma conversa individual. A terceira etapa é conduzir uma atividade de meia hora com crianças de determinado grupo, uma próxima fase é de novo um encontro com as crianças, mas mexendo no que a gente pontuou que precisava ser mexido, a partir daí, eu entro e vou fazer uma conversa já bem mais é direta e dizendo o que a gente espera de um professor (GESTOR 1).

O processo é feito através de entrevista, depois eu peço para a candidata passar uns dias na escola para ela observar como é que é feita as atividades, faço um pequeno treinamento de como é que se dá o planejamento das aulas e aí sim eu faço uma aula teste com essas professoras, e aí sim a gente faz a contratação. (GESTOR 4)

Pode-se pensar que um dos motivos dessa complexidade é a falta de profissional preparado para atuar nas escolas, dessa forma, com um processo seletivo mais elaborado, diminui-se a chance da alta rotatividade dentro da escola.

Outra possível causa para esses processos seletivos mais longos pode estar relacionada aos **saberes curriculares** apresentados por Tardif (2007). Esses são definidos a partir da instituição em que o professor trabalha, são saberes particulares a cada escola, e como já exposto

acima, cada escola apresenta um estilo diferente, uma metodologia distinta, portanto é necessário que o professor seja ambientado nessa nova perspectiva antes de começar a lecionar.

Ainda relacionado à contratação, a quarta pergunta do roteiro da entrevista tinha como intenção investigar um possível **perfil do profissional que procura atuar no ensino bilíngue**. Todos os gestores apontaram para pessoas jovens, recém-formadas e que têm apreço pela língua inglesa.

Mas, assim, eu percebo uma característica que é bastante marcante, o pessoal um pouco mais novo que saiu da faculdade (GESTOR 1)

São jovens, principalmente, muito que saíram da faculdade, alguns tem experiência em escolas de inglês, é importante falar que são pessoas que fizeram pedagogia e fizeram inglês paralelamente (GESTOR 3)

Geralmente são meninas jovens recém-formadas, principalmente na área de pedagogia, que estejam a fim de novos desafios (GESTOR 4)

Ao relacionar as respostas com os dados encontrados na análise das estruturas curriculares dos cursos Pedagogia e Letras, percebe-se uma lacuna importante, uma vez que a faculdade/ universidade não tem preparado os alunos para atuarem nessa modalidade de ensino, e a grande maioria de professores que procuram essa modalidade é recém-formada. Isso pode justificar a resposta dos gestores quanto ao **preparo profissional dos professores**, uma vez que os quatro gestores apontaram que os professores vêm despreparados ou “muito pouco preparados” (GESTOR 1). O Gestor 4 ainda acrescenta que:

[...] é o principal desafio da escola, encontrar essa mão de obra hoje pra mim é um dos principais desafios da escola. (GESTOR 4).

Fávaro (2009) já havia apontado para essa dificuldade ao descrever que a falta de preparo profissional na formação inicial acarreta em investimentos por parte da escola na **formação continuada dos professores**. Fato que foi reforçado nas respostas dos gestores, uma vez que todos descrevem um grande investimento, tanto financeiro como de tempo, em programas de formação continuada para os professores.

Eu acho que uma das grandes características, um dos grandes diferenciais da XX é formação da equipe, ela se dá em vários momentos diferentes. A gente recebe sempre equipes de professores estrangeiros que vem para fazer o treinamento da nossa equipe, então nos meses de janeiro e de julho, férias escolares, em São Paulo no escritório central a gente tem vários treinamentos, cursos e workshops. Fora isso, a gente recebe na escola duas vezes por ano esses professores estrangeiros que vêm e ficam de 3

semanas à 3 meses, assistindo aula e trabalhando com especificidades e necessidades da nossa escola. Paralelo a isso, a gente tem o nosso processo de capacitação, então semanalmente nós temos reuniões com a equipe toda e aí essas reuniões são organizadas capacitações, então a gente tem palestras, tem workshops, tem momentos de estudo, momentos de partilha. A gente tem essas reuniões de feedback individuais com os professores, mensalmente para dizer exatamente as especificidades, as questões que esse professor está muito legal e as questões que esse professor precisa de mais atenção, plano de ação. Então é uma escola que investe muito na formação de professores, justamente porque a gente sabe que é muito difícil e que é uma metodologia muito específica, então preciso disso se não, não tem como, o professor não dá conta de entregar o programa. (GESTOR 1)

Sim, investe em formação de professores, ela tem investido cada vez mais, acho que até por conta da falta de profissionais prontos (GESTOR 2).

São momentos de formação, tanto formação individual, formação para o recém-contratado, e a frequência de encontros também é diferenciado. [...] Então a gente planeja momentos individuais, momentos em pequenos grupos, em grupos maiores, professores que podem servir de tutor para esse professor que acabou de chegar (GESTOR 3)

Sim, eu invisto muito na formação de professores, sempre estou enviando para cursos. Eu acho que a formação traz essas duas coisas, não só eu estou melhorando de fato, mas como eu também estou fazendo com que eles se sintam valorizados dentro da escola, então eu acho que eu estou fazendo as duas coisas ao mesmo tempo, então a formação contínua é essencial (GESTOR 4)

Alguns autores apresentados na fundamentação teórica já apontavam para a importância da formação continuada (SANTOS, 2006; NOGUEIRA e ALMEIDA, 2012; CASTRO e SOUZA 2012; NOGUEIRA, ALMEIDA e MELIM, 2013; AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007). Outros também apontaram para o despreparo profissional ao sair da universidade (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007, NOGUEIRA, ALMEIDA e MERLIM, 2013). Os dados são reforçados com as respostas dos gestores que constata tanto o despreparo profissional, quanto a necessidade da formação continuada. Algumas escolas apresentam processos de formação mais estruturados, outras menos, porém todas contam com essa formação como forma de aperfeiçoamento de seus profissionais.

A última pergunta aos gestores teve como objetivo investigar os **saberes necessários para atuar no ensino bilíngue**. As respostas se assemelham à proficiência da língua inglesa, dizendo que os professores devem dominar o idioma, mas apresentam particularidades de cada instituição:

A primeira questão é óbvia, é uma fluência na língua, falar muito bem inglês. A segunda, é a habilidade de se adaptar e de estar muito aberto pra quebrar paradigmas (GESTOR 1)

Eu acho muito importante para atuar no ensino, seja ele bilíngue ou não, você entender o desenvolvimento da criança. [...] usar outros recursos, visuais, sensoriais, cinestésicos. (GESTOR 2)

A principal é querer aprender, querer buscar o desenvolvimento, além da habilidade linguística. Iniciativa, flexibilidade, curiosidade, disposição, trabalho em grupo, contribuir, compartilhar, compartilhar não só conhecimento, mas responsabilidades. (GESTOR 3)

Eu acredito que além do inglês fluente obviamente, é ter essa vontade de participar da escola, de participar da montagem dos projetos, de participar dessa vivência junto com as crianças, é entender a comunicação com as crianças (GESTOR 4)

As respostas apontam para habilidades além de saberes acadêmicos, como expostos na BNCC (BRASIL, 2017), os gestores estão preocupados com as interações entre professor e o aluno. Também é possível relacionar as respostas aos achados de Fávoro (2009), que expõe que na EI, muitas vezes, a criança está tendo contato tanto com a língua, como com o novo conteúdo pela primeira vez, exigindo assim ainda mais atenção do professor.

Ao relacionar as respostas com o que Tardif (2007) aponta sobre os saberes profissionais, podemos perceber que são citados alguns saberes da formação inicial, como o desenvolvimento da criança e a proficiência na LE. Mas também são citados saberes experienciais, ao cobrarem dos professores posturas como habilidade de se adaptar, flexibilidade ou vontade de participar, mostrando assim que a escola está preocupada para além dos saberes curriculares, procurando profissionais que se enquadrem nos saberes curriculares de cada instituição. Vale dizer que os gestores apontam para a importância do **saber e trabalho** citado pelo autor, uma vez que a forma com que o professor irá atuar está ligada ao local em que irá atuar. É a partir dos princípios dessa escola que o professor terá base para lidar com as situações que acontecem diariamente, esse saber do professor vai além de saber o conteúdo que deve ser ministrado.

Dessa maneira, seria interessante ao professor procurar se informar sobre a instituição, qual a metodologia usada, qual o funcionamento geral da instituição, a fim de chegar mais preparado para os processos seletivos.

Para além da proficiência da língua inglesa, fica difícil pensar como as faculdades/universidades acrescentariam esses saberes em seus currículos, uma vez que, como já citado, eles estão mais ligados a características da instituição e características pessoais do que os saberes de formação inicial, ou os saberes curriculares. Pode-se pensar ainda que os gestores não citaram

esses saberes, pois já esperam que os candidatos venham com eles dos cursos de graduação, e citaram os saberes que procuram nos profissionais, mas não encontram com facilidade.

De maneira geral, as respostas dos gestores confirmam alguns dados expostos na fundamentação teórica, como a falta de uma legislação que defina a educação bilíngue, uma vez que cada instituição apresenta a sua maneira de bilinguismo e também ainda não há um consenso sobre o que é um sujeito bilíngue. Só esses dois dados já são suficientes para embasar a dificuldade de encontrar profissionais para essa modalidade de ensino. Soma-se a essa dificuldade o despreparo profissional, uma vez que todos os gestores apontaram para a importância da língua inglesa, e também falaram sobre a importância de serem pedagogos, porém os cursos de Pedagogia não apresentam disciplinas de inglês, essas disciplinas vêm dos cursos de Letras.

Portanto, os profissionais que pretendem atuar no EB se deparam com vários problemas: os saberes necessários para atuar na escola não são encontrados em uma única formação acadêmica; não há um consenso do que seja ensino bilíngue no Brasil; também não há concordância sobre o que é um ser bilíngue, portanto qual o resultado que esse professor deve atingir? É suficiente formar alunos que consigam falar na LE ou o professor deve ir além? É certo e possível recorrer à língua materna quando o aluno não estiver entendendo ou o professor deve falar apenas na LE?

A importância da formação continuada foi outro dado que foi apontado na fundamentação teórica e reforçado nas respostas. Até o momento, essa parece ser o caminho que as escolas devem seguir a fim de qualificarem seus profissionais, uma vez que os encontrar é bem mais difícil.

3.3 Entendimento de professores especialistas sobre a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino

As entrevistas com os professores especialistas na área da EB teve como foco principal investigar se há na academia achados sobre os saberes necessários para o professor atuar nessa modalidade de ensino. A partir das respostas obtidas foi possível enquadrar os seguintes temas recorrentes:

- Ser bilíngue;

- Formação inicial dos professores;
- Saberes necessários na graduação;
- Saberes necessários para a atuação na EB;
- Disciplinas na graduação ou pós-graduação sobre o EB;
- Caminhos que devem ser percorridos para a formação de professores no contexto bilíngue.

Como esperado, as definições sobre **ser bilíngue** estão relacionadas às expostas na fundamentação teórica, uma vez que as respostas apontam para uma pessoa que consiga se expressar em mais de uma língua independente do nível de proficiência.

Uma pessoa bilíngue consegue transitar em diferentes situações e vai manifestar competência nessa outra língua dependendo da situação que ela se encontrar. (PROFESSOR 1)

Não dá pra você definir em uma definição só [...] o sujeito bilíngue eu defino como uma pessoa que ela tem contato, fale com uma, com duas ou mais línguas. Não estou entrando em questões de nível de proficiência, a partir do momento que ele está em contato com essas duas línguas ele se torna um sujeito bilíngue. (PROFESSOR 2)

Como já apontado, a definição que mais tem aparecido nos estudos reforçam que ser bilíngue é ter pelo menos uma das habilidades linguísticas em um ou mais idiomas, em outras palavras, pode-se pensar no sujeito bilíngue como uma pessoa capaz de transitar por dois ou mais idiomas em diferentes situações (MARCELINO, 2009; NEVES, 2013).

Ao abordar a **formação inicial dos professores**, os professores apontam que os cursos de graduação não apresentam formação específica para o ensino bilíngue.

Eu não sei exatamente se há cursos já direcionados para a formação de professor bilíngue na universidade [...] eu não sei se o mercado já está disponibilizando um material para esse tipo de formação (PROFESSOR 1)

[...] não, não existe algo pronto. Hoje tem uma variedade muito maior do que no passado, mas legalmente, também a gente tem esse leque, então você tem o pedagogo, você tem o profissional de letras, e nenhum tem uma formação exatamente adequada ao que você precisa (PROFESSOR 2)

Aqui no Brasil não tem uma formação específica na graduação, então o que é oferecido em pós-graduação acaba sendo uma formação inicial. (PROFESSOR 3)

Fato esse que já era esperado, uma vez que não se encontrou pesquisas acadêmicas nessa área específica (formação de professores para o ensino bilíngue), como também não apareceu nas

grades curriculares nenhuma disciplinadessa natureza nos cursos de graduação, como expostos na pesquisa documental.

Oliveira (2017), ao comparar a formação de professores em uma universidade do Brasil e outro no Canadá, já havia mencionado que a formação inicial no Brasil é mais abrangente, preparando o professor para atuar em diferentes espaços educacionais, porém não contém objetivos específicos definidos, como a universidade do Canadá. Uma possibilidade seria pensar em cursos que contem com habilitação para atuarem em diferentes modalidades de ensino.

Seguindo esse caminho, os professores destacaram que os **saberes necessários na graduação** que habilitariam os professores a atuar na EB devem ir além dos saberes profissionais ou disciplinares apresentados por Tardif (2007), sendo as respostas:

Olha, eu acho que essa formação ela não depende só do conhecimento da língua, mas tudo o que implica esse processo pelo qual essa criança vai passar, um conhecimento de como a criança lida com essa outra língua é tão importante quanto conhecer essa outra língua. (PROFESSOR 1)

Teria que ter um olhar pra, pra educação primeiro para enxergar que o Brasil não é um país monolíngue. Mudar a formação universitária, tanto na grade de letras e pedagogia, conteúdos relacionados às necessidades de um país multilíngue incluiria linguística na pedagogia, questões relacionadas a desenvolvimento infantil nos cursos de Letras e outras licenciaturas. (PROFESSOR 2)

Eu acho que não tem uma receita, porque eu acho que tem um saber do professor que é o mais importante: conseguir refletir sobre sua própria prática, entender quais são as demandas desse contexto e pensar na sua prática educativa e pedagógica a partir das demandas do contexto. [...] eu acho que a gente está falando de um professor, pra EI, pro fundamental que se ele validar não só a língua, pois tem outros componentes que são relacionados aos componentes curriculares da base, ele é um professor que ele tem que ter um conhecimento desse conteúdo específico. Ele precisa entender de educação e poder fazer interferências pertinentes, então se a gente for pensar isso, o professor ele vai trabalhar esses componentes curriculares por meio do português e ele tem que falar português, e se for no caso a outra língua adicional, também deve falar essa língua, mas não é um falar no sentido fluente, eu também tenho que ter um conhecimento acadêmico dessa linguagem. Portanto, não basta saber a língua, tem que ter conhecimento discursivo de como essa área de conhecimento se dá. (PROFESSOR 3)

Podemos ver alguns aspectos da teoria histórico social de Vigostky (2007) na resposta do professor 1 quando este cita a importância de o professor olhar para a aprendizagem de cada aluno, além de estar atento ao processo de desenvolvimento da criança.

A BNCC (BRASIL, 2017) é citada na resposta do professor 3, revelando a relevância que o documento tem tido nas escolas.

Assim como já havia aparecido na entrevista com os gestores, fica difícil pensar em como os cursos de graduação poderiam acolher em suas grades toda essa complexidade. Sobre esse assunto, é exposto que **os saberes necessários para a atuação na EB** devem fazer o intermédio de saberes linguísticos com saberes pedagógicos, como didática e desenvolvimento infantil.

O professor tem que ter em relação ao aluno, muito mais do que se ele tivesse preocupado com o ensino de conteúdo, porque aí não é só o que ele vai passar, mas é como ele está passando essa informação, então é entender como a criança aprende é fundamental, quais são os processos pelos quais ela passa nesse momento de aprendizagem nas diferentes idades, então, assim, eu acho que o professor ele tem que conhecer o processo de toda essa faixa etária pra saber como atuar junto a esse aprendiz. (PROFESSOR 1)

O pedagogo está voltado o trabalho com a criança. O especialista não, muitas vezes ele não vai ter um perfil mesmo de estar trabalhando com a criança, então precisa, sim, conteúdos outros, conhecimentos outros. Tanto o especialista quanto o polivalente devem aprender a olhar para o aluno, para o outro, e aí vai além do bilíngue ou não bilíngue, eles vão ter que começar a desenvolver habilidades outras que não tem nada a ver com a questão do conteúdo, do conhecimento do conteúdo, então é extremamente necessário [...] a questão de relacionamento humano é crucial (PROFESSOR 2)

É preciso saber falar dessa área de conhecimento, não basta saber o conhecimento linguístico, [...] atualizando sempre o vocabulário, adquirindo estruturas específicas que permeiam os letramentos científicos, acadêmicos. Então, é um professor que tem um conhecimento da área na qual ele vai ensinar ele tem um conhecimento das didáticas dessas áreas além da linguagem acadêmica dessa área. [...] então além da língua [...] eu também preciso ter um pensamento da didática. Também é preciso ter algo relacionado com conhecimentos sobre o que é ser bilíngue, o que é bilinguismo. [...] o que eu apontaria como um saber importante pra educação de forma geral, é uma forma de humanização docente, a EB como uma possibilidade de acesso a discursos diversos que eu não é acessada simplesmente por meio do português, é então um professor que tivesse uma sensibilidade do outro, do que a cultura, do que a promoção dessa cultura, pra que ele de fato consiga fazer recortes interessantes, para que ele faça por meio dessas línguas, que ele faça circular os discursos nessa escola, nessa comunidade. É preciso um professor muito bem preparado pra fazer isso. (PROFESSOR 3)

Pode-se fazer relação das respostas obtidas com os principais autores desse estudo, uma vez que os três professores citam a importância de compreender questões do desenvolvimento humano, como trazido por Vigotsy (2007), compreender como se dá aquisição da linguagem e aprendizagem das crianças. Há também relações com os princípios da BNCC (BRASIL, 2017) ao dar relevância às interações sociais, e aprendizagens para além dos saberes acadêmicos, além de pensar na questão social dos saberes do professor trazido por Tardif (2007).

Quando questionados sobre a existência de **disciplinas na graduação ou pós-graduação sobre a EB**, os professores respondem que pouco é oferecido na graduação, a maior concentração está em cursos rápidos de aperfeiçoamento profissional como workshops e seminários, porém relatam a existência de cursos de especialização.

[...] eventualmente disciplinas sobre bilinguismo, mas me parece hoje que não existe, não sei se existe um lugar, uma universidade, então existem professores que fazem pesquisa, poucas ainda, que estudam isso ainda aqui no Brasil e são elas que acabam trazendo essas disciplinas pros cursos onde elas estão alocadas, [...], não tenho conhecimento de muitos lugares em que, em que existam essas disciplinas, esses cursos (PROFESSOR 1)

De pós-graduação eu conheço o do Singularidades, tem vários cursos no Sul do Brasil. [...] mas a gente está tendo muito formações paralelas, são cursos, workshops, [...] Recentemente teve um congresso em Maceió. (PROFESSOR 2)

Tem três cursos de pós-graduação lato senso, São Paulo tem dois e no Brasil a gente tem alguns cursos de extensão, a PUC de São Paulo tem um curso de extensão bastante antigo, mas são cursos curtos, gente vai pro mestrado, pro doutorado, para estudos que permeiam a EB, e eles se concentram em áreas distintas, então a gente tem [...] as pesquisas [...], mas a gente não tem programas strictosensu totalmente voltados, né, pra área de EB (PROFESSOR 3)

Por último, procurou-se compreender os **caminhos que devem ser percorridos para a formação de professores no contexto bilíngue** e, como previsto, os professores citaram cursos de aperfeiçoamento profissional e formação continuada oferecida pelas instituições.

Hoje o ideal é ele ter realmente a dupla formação, Letras Pedagogia, porque você não existe nenhum curso quadrado, e depois formação de pós-graduação. Então seria isso, Letras Pedagogia e pós-graduação voltada para EB (PROFESSOR 2)

Se de fato a gente está falando em construção, em conhecimento, não usar o conteúdo do conhecimento a ser construído com as crianças pra ensinar a língua, já tem lugares com propostas bem interessantes, mas hoje em dia também com essa proliferação das escolas, então ela deve dispor de uma estrutura pedagógica pra poder de fato levar esses professores para esse lugares de formação. Apostar numa formação em serviço eu não vejo outra possibilidade. Então as escolas não vão encontrar professores com formação específica para essa área e não importa se é pequena, média ou grande, sempre vão ter que investir em formação (PROFESSOR 3)

Apenas uma professora mencionou possibilidades de ensino na graduação, mas para isso os cursos teriam que repensar suas grades curriculares:

Seria o oferecimento de disciplinas obrigatórias para essa formação, então dentro da licenciatura, por exemplo, uma formação voltada para o ensino bilíngue, então com disciplinas específicas ou obrigatórias de aquisição da linguagem ou destinado à

aprendizagem de língua estrangeira, disciplinas tanto da linguística quanto da educação que eu acho que é essa mescla que falta ainda, eu acho que os cursos são muito separados ainda, então eu acho que essas coisas precisariam conversar, as áreas precisariam conversar mais, e eu acho que isso é perfeitamente possível dentro do que a gente tem disponível hoje, basta que haja dentro do corpo docente pessoas que conheçam e estudem isso. (PROFESSOR 1)

Ficam assim expostas as respostas dos professores especialistas sobre o ensino bilíngue. Pode-se perceber que alguns aspectos estão ligados aos achados na pesquisa documental e nas entrevistas com os gestores, como por exemplo, a falta de formação específica para essa modalidade de ensino. Porém, com relação à conceituação do que é ser bilíngue, a resposta dos professores está mais ligada aos achados na fundamentação teórica do que as respostas dos gestores.

Com a finalidade de agrupar as colocações dos gestores e dos especialistas, no quadro 4 encontram-se resumidos os principais achados:

Quadro 4: Resumo considerações de gestores e especialistas em Ensino Bilíngue

Gestores	Professores Especialistas
Sobre o que é ser bilíngue	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de se comunicar em outro idioma. • Divergências acerca da proficiência. • Relação com a cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se em mais de uma língua independente da proficiência
Sobre contratação de professores x saberes iniciais e formação de professores	
<ul style="list-style-type: none"> • Jovens, recém formados; • Contato com inglês; • Fluência na segunda língua; • Desenvolvimento infantil; • Flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento Infantil; • Falante da segunda língua, proficiência; • Prática relacionada ao contexto; • Relação professor –aluno;
Sobre Formação Continuada	
<ul style="list-style-type: none"> • Todas investem em formação continuada na instituição; • Linguagem; • Metodologia da escola; • Valorização profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de pós-graduação como Workshops, congressos... • Pouco é oferecido na graduação sobre o tema – disciplinas eventuais; • Instituição deve providenciar o caminho que o professor deve percorrer

Dados organizados pela pesquisadora (2020)

Observa-se que as respostas dos professores especialistas muito se assemelham aos achados na literatura como visto em Fritzen (2008) e Marcelino (2009). Para os gestores, as diversas definições confirmam a divergência sobre essa conceituação.

Os entrevistados referem uma lacuna entre a formação inicial e os saberes necessários; o que implica em professores pouco preparados para atuarem na área, provavelmente decorrente da necessidade de ser abordado mais saberes específicos disciplinares e profissionais. Reforça-

se a percepção da carência de múltiplos conhecimentos a serem incorporados na graduação, portanto um caminho seria a formação continuada oferecida pela escola e/ou um curso complementar em nível de pós-graduação.

A partir das respostas obtidas é importante ressaltar que por parte da instituição é necessário o aprimoramento da língua inglesa, e aperfeiçoamento sobre as diretrizes da própria instituição. Já os professores especialistas acrescentam que é necessário aprimoramento no desenvolvimento infantil, a relação professor aluno no contexto bilíngue, a prática relacionada ao contexto e também o aprimoramento na língua inglesa.

Sendo assim entende-se que fica complicado para a graduação incorporar todas essas questões, portanto vejo como solução a combinação entre a formação continuada e aprimoramento em nível de pós-graduação. A formação continuada promovida pela escola, aprofundar o conhecimento sobre a metodologia eleita assim como sobre o tipo de bilinguismo oferecido pela instituição, além do aprimoramento na língua inglesa de acordo com o cargo exercido pelo professor. Em cursos de aprimoramento em nível de pós-graduação abordados os tipos de ensino bilíngue existentes no Brasil, a importância da relação professor-aluno no contexto bilíngue e disciplinas sobre o desenvolvimento infantil. Caberia ainda a instituição escolar escola ficar atenta a cursos rápidos como congressos e workshops divulgando-os e favorecendo aos professores a oportunidade de participação, para que contribuir no aprimoramento e na valorização desses profissionais.

É importante colocar em relevância que a equipe de gestão da escola também precisa ter esses saberes e conhecimentos para conseguir desenvolver um bom trabalho com a equipe de professores, portanto os coordenadores e diretores também devem estar preparados para esse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi identificar o contexto atual de formação e os saberes necessários à formação de professores para o ensino bilíngue português-inglês. Tendo como objetivos específicos: verificar se cursos de Pedagogia e de Letras oferecem disciplinas voltadas para o ensino bilíngue português-inglês para a EI e para os anos iniciais do EF, na graduação ou em especializações; conhecer a opinião de especialistas na área sobre a formação de professores para ensino bilíngue português-inglês para a EI e para os anos iniciais do EF; identificar como gestores de escolas bilíngues português-inglês têm considerado a formação dos professores a serem contratados.

A partir dos dados levantados pela análise das grades curriculares disponíveis por cursos de graduação em Letras e em Pedagogia e com as entrevistas realizadas com gestores e professores especialistas em ensino bilíngue português-inglês, foi possível perceber que grande parte das informações obtidas se cruzam e oferecem informações relevantes para reflexões sobre a formação para atuar nessa modalidade de ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O não entendimento do que é ser bilíngue foi exposto nas respostas dos gestores, uma vez que cada gestor apresentou uma definição diferente. Podemos relacionar com os achados na literatura (FRENCH, 2019; MARCELINO, 2009) que muito se assemelharam às respostas dos professores especialistas de que ser bilíngue é conseguir se comunicar em mais de uma língua, não levando em consideração o nível de proficiência que esse ser deve ter, assim como quais as habilidades o bilinguismo deve abranger. Tais incertezas limitam a definição de legislações para essas escolas. Sob esse ponto de vista, fica difícil pensar em uma formação específica e única, sendo que a base para essa formação não está bem elucidada.

Fávaro (2007) já havia trazido que a falta de formação específica para os professores dificulta o processo de contratação, deixando a critério da escola pensar nos caminhos que seguirá com o professor a fim de prepará-lo. Dado esse comprovado, uma vez que na análise documental realizada neste estudo evidencia-se que não há formação específica para a área, o que condiz com a fala dos gestores quando afirmam que os professores não chegam preparados para atuarem, e com a fala dos professores especialistas que apontam não terem conhecimento de cursos de graduação para essa formação. Somente há um apontamento sobre disciplinas

eletivas, mas elas não apareceram na análise documental, talvez porque essas disciplinas são eventuais e não compõem a grade curricular básica dos cursos. Não foi possível identificar pela análise documental a existência de cursos de formação continuada, uma vez que muitos deles não estão ligados à universidade e têm características diversas como dias de formação, palestras e workshops. Os poucos cursos de pós-graduação que foram encontrados na pesquisa documental foram considerados como formações possíveis pelos professores especialistas. Os gestores também reforçam que cabe à instituição investir em formação continuada a fim de formar seus professores e melhor prepará-los para essa modalidade de ensino.

Ao pensar na hipótese inicial desta pesquisa, o cenário regional para a formação de professores descrito na pesquisa documental e reforçado nas respostas dos professores especialistas indica, como já era esperado, que os cursos de graduação ainda não estão oferecendo formações específicas, dessa forma o professor deve estar atento aos cursos de pós-graduação e eventos que acontecem sobre o tema.

A busca na literatura sobre os saberes necessários ao professor foi encontrada, tanto para a formação geral como para a formação específica. Tardif (2007) trouxe grande contribuição ao expor os diferentes tipos de saberes, sejam esses coletivos ou individuais. Também é importante ressaltar os princípios da BNCC (BRASIL, 2017) que apontam para uma educação ligada nas interações sociais e que dá grande relevância à cultura. Vigotsky (2007) também deve ser mencionado ao expor sobre o desenvolvimento infantil e as zonas de desenvolvimento da aprendizagem.

Tais indicações teóricas sobre os saberes necessários para a atuação do professor no ensino bilíngue português-inglês surgem nos apontamentos dos gestores e dos professores especialistas, nos quais são expressas as necessidades de apropriação de saberes pedagógicos, saberes linguísticos e saberes sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os gestores entrevistados pertencem a escolas que apresentam metodologias de ensino pouco tradicionais e inovadoras para a realidade brasileira, talvez esse seja o motivo do destaque dado a necessidade de olhar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, uma vez que nesses espaços a criança passa a ter mais voz e a ser vista de maneira diferente, como prevê a BNCC (BRASIL, 2017).

Um problema exposto pela pesquisa é que os gestores afirmam que o perfil dos candidatos a ingressarem nessas escolas é de professores recém-formados, porém, na análise documental e na fala dos professores especialistas constata-se que a formação em cursos de

Pedagogia e de Letras não está preparando o profissional para atuar em escolas bilíngues. Sendo assim, as escolas dessa natureza precisam investir em formação continuada dentro da própria instituição para conseguir profissionais qualificados para a área. Essa informação é reforçada na fala dos gestores ao admitirem que todos proporcionam formação continuada para seu quadro docente.

Fato é que a educação bilíngue ainda é algo recente na realidade brasileira, no Brasil não se tem um consenso sobre o que é bilinguismo e sobre o que pode ser considerada escola bilíngue. Portanto, as escolas têm dificuldade de encontrar professores preparados para atuarem em um cenário que ainda é bem vasto, no qual não há o certo ou o errado. Ao avaliar as falas dos gestores, nota-se, que cada escola se apresenta de uma maneira e todas se auto declaram bilíngues. Os professores especialistas também trazem essa informação, apontando ser uma das dificuldades da área.

O ensino e aprendizagem da língua inglesa também deve ser mencionado, pois esse idioma assume um papel de língua franca, como apontado por Gimenez (2015), e pode-se pensar na dificuldade que envolve esse ensino, uma vez que, como apontado pelos gestores, a maioria dos profissionais que procuram o ensino é formada em pedagogia, que não oferece o ensino da língua inglesa. Um dos professores aponta para a importância de o professor estar em contato com a língua estrangeira a fim de ensiná-la. Não basta saber falar, é preciso ter conhecimento da língua e estar ligado a essa língua para construir uma aprendizagem significativa. Ainda se encontra a dificuldade de pensar no inglês como língua franca no ensino, uma vez que muitos testes internacionais dão grande relevância à gramática priorizando a formalidade da língua, e conseqüentemente a cultura.

Nesse contexto, é necessário pensar em uma formação voltada para os professores com reflexões iniciais sobre problemáticas relacionadas à definição do que é ser considerado bilíngue e sobre quais os diferentes caminhos que as escolas bilíngues estão seguindo. Em seguida, compreende-se ser necessário abordar os saberes específicos, como desenvolvimento infantil, habilidades linguísticas, conhecimentos especializados em diferentes disciplinas na língua estrangeira, saberes pedagógicos e didáticos sobre as disciplinas, além de metodologias ativas, nas quais o professor não é o detentor único do conhecimento.

Os resultados desta pesquisa sinalizam a necessidade de mais estudos que possam padronizar as definições sobre o que é ser bilíngue e sobre os tipos de escolas bilíngues. Foi

possível compreender que na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e Letras, do estado de São Paulo, não há uma abordagem sobre a formação para atuar nas instituições de ensino bilíngues português-inglês, e poucos são os cursos de pós-graduação específicos para essa área. Frente a essa gama de conhecimentos necessários a esses professores, foi possível traçar alguns norteadores básicos, citados por gestores, por professores especialistas e na literatura, tais como teorias sobre o desenvolvimento infantil, sobre os processos de aprendizagem, sobre as competências de interações e os saberes necessários para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendeu-se também que o perfil de professores candidatos a atuarem nessa modalidade de ensino tem sido de recém-formados em pedagogia ou em letras, cabendo às instituições de ensino bilíngue promover formação continuada para nivelá-los como professores de escolas bilíngues. É possível sugerir, frente à carência dessa formação, que cursos de pós-graduação possam ser estruturados para formar professores aptos a atuar com ensino bilíngue português- inglês na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As informações expostas nessa dissertação podem servir como base para a estrutura de novos cursos de aperfeiçoamento no ensino bilíngue português-inglês.

Como exposto, cabe a instituição ter uma boa equipe de gestão, com coordenadores preparados para esse cenário e a partir disso oferecer formação continuada dentro da própria instituição. Vale ressaltar que, por ser um cenário recente no Brasil, e o perfil profissional ser variado, a escola deverá estar atenta as diferentes demandas de cada profissional, como por exemplo oferecer melhor aprimoramento do inglês para formados em pedagogia e oferecer aprimoramento sobre questões pedagógicas e ensino infantil para os formados em letras. A partir da riqueza de detalhes exposta nesse trabalho as escolas terão um bom norte em que caminho seguir, mas caberá a instituição adaptar os achados para a sua realidade.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, NeusaBanhara, ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. de. **A Constituição da Profissionalidade Docente: Tornar-se Professora de Educação Infantil**. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007 Caxambu – MG. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2018.

ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira. **Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9382>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

ARAUJO, Viviane Patrícia Colloca. **A multiculturalidade nas políticas educacionais e a formação de professores: Brasil e Portugal**. 2009. 429 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2209/2246.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 de fev. de 2020.

CARDOSO, Angela Cristina. **A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa línguasó** - Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do Ensino Médio. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158394/336822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de. **O Proinfantileia Formação dos Agentes Auxiliares de Creche do Município do Rio de Janeiro**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012. Porto de Galinhas – PE. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1895_int.pdf. Acesso em: 05 maio 2018.

DAMASCENO, Daniela de Campos. **Educação infantil bilíngue: um relato histórico**. 2013. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso - UNICAMP, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922477>. Acesso em 02 jun. 2018.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14055>. Acesso em 05 de maio de 2018.

FLEURY, Fernanda Oppenheimer; AVILA, Clara Regina Brandão de. **Nomeação rápida, memória fonológica e fluência leitora em escolares brasileiros bilíngues.** CoDAS, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 65-72, fev. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000100065&lng=pt&nrm=iso Acesso em 07 jun. 2018

FRENCH, Lyle Gordon. **Bilingual education in Brazil** – multiple perspectives on language learning. New Routes, 2019. Disponível em: <https://www.newroutes.com.br/ingles/bilinguismo/bilingual-education-in-brazil/>. Acesso em 10 jan. 2020

FRITZEN, Maristela Pereira. **Ichsprecheanders, aber das ist auch deutsch:** línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de maio 2018.

GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.8.2011.tde-29032012-154615. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-29032012-154615/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2018

GIMENEZ, Telma et al. **Inglês como língua franca:** desenvolvimentos recentes. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Jan. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo : EPU, 1986.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil:** significado e expectativas. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3487/2295>. Acesso em: 10 maio de 2018.

MELLO, Heloisa Augusta Brito de. **O português e uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês:** eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngue". 2002. 345p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269385>. Acesso em: 10 maio de 2018.

MENDES, Júlia Costa. **Ideologias linguísticas e bilinguismo:** o que é ser bilíngue para monolíngues, para bilíngues leigos e para profissionais bilíngues da área de Letras. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e

Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3476>. Acesso em 15 de maio de 2018.

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) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06062009-162434/pt-br.php>. Acesso em 15 maio de 2018.

NEVES, Elisa Sobé. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês):** multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. 2013. xvi, 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13859>. Acesso em 03 jun. 2018

NOGUEIRA, ElianeGreice Davanço. e ALMEIDA, Ordália Alves. **Há luz no início do tunel?** A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012. Porto de Galinhas – PE. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2556_int.pdf. Acesso em: 05 maio 2018.

NOGUEIRA, ElianeGreice Davanço. e ALMEIDA, Ordália Alves, MELIM, Ana Paula Gaspar. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos:** revelações na/da pesquisa formação. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013. Goiania – GO Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_3327_texto.pdf. Acesso em: 05 maio 2018.

OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento de. **A formação de educadores dos anos iniciais:** um estudo comparado entre a Unb e a McGill. 2017. 127 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24054> . Acesso em 28 de abr. 2018.

PIANTÁ, Patrícia Balestra. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil.** 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32877>. Acesso em 28 de abr. 2018.

SANTOS, Márcia Maria dos. **A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE.** 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2174>. Acesso em 28 de abr. 2018.

SCHRAMM, Renata Carpena. **Falar mais de uma língua pode aumentar a criatividade? Um estudo cognitivo sobre o impacto do bilinguismo na atenção e na criatividade.** 2015. 179f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/469>. Acesso em 10 maio de 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões**. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007. Caxambu, MG. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

SOUZA, Lourdes Bernadete Rocha de; LEITE, Aline Gisele Conceição. **Perfil das habilidades de consciência fonológica em crianças bilíngues e monolíngues**. CoDAS, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-67, fev. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822014000100061&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 de jun. 2018.

SPEAKES, Kristina Michelle Silva. **Educação bilíngue para que e para quem?** O que motiva os pais que escolhem uma escola bilíngue. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20412>. Acesso em 05 de maio de 2018

STORTO, André Coutinho. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas**. 2015. 104 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269685>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 235p.

TAKATSU, Mayra Mika. **Funções executivas e bilinguismo: estudo comparativo com crianças pré-escolares monolíngues e bilíngues**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19805>. Acesso em 05 de maio de 2018.

VANZO, Tatiana de Oliveira Nino. **Socialização linguageira, aspectos culturais e uso de code-switching em uma criança bilíngue**. 2011. 157 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93936>>. Acesso em 30 de abr. de 2018.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizado por Michael Cole... (et al); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. 2017. 142 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação

em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3833>. Acesso em 05 de maio de 2018.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA
Gestores de Escolas Bilíngues Português - Inglês

Nome do Entrevistado (a):

Formação:

Instituição de Ensino:

Qual sua função profissional na instituição:

Tempo de atuação na área:

- 1) Para você, o que é ser bilíngue?
- 2) Esta escola se enquadra em qual tipo ou método de Ensino Bilíngue?
- 3) Você participa da equipe de contratação de professores? Em caso positivo: Onde é divulgado? Como ocorre esse processo?
- 4) Você identifica um perfil específico dos profissionais que procuram o ensino bilíngue? Qual esse perfil?
- 5) O quão preparado os professores chegam para atuar no cenário bilíngue?
- 6) Vocês investem na formação continuada dos professores? Se sim, com qual objetivo e como essa se dá? Se não, qual o principal motivo?
- 7) Quais habilidades e saberes que você julga como necessários para atuar no ensino bilíngue?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA
Professores(as) especialistas na temática

Nome do Entrevistado(a):

Formação:

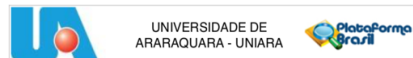
Faculdade/Departamento/Grupo de pesquisa:

Tempo de atuação na área:

- 1) Qual sua concepção sobre bilinguismo?
- 2) Em sua experiência como pesquisadora, o que tem encontrado referente à formação dos professores atuantes no ensino bilíngue? Em caso negativo, porque acha que isso ocorre?
- 3) Em sua opinião, como se dá a formação de professores para atuar no ensino bilíngue português-inglês, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil?
- 4) Você tem conhecimento de algum curso de graduação ou pós-graduação que tenha disciplinas voltadas para a área?
- 5) Você considera relevante repensar sobre os saberes necessários para o professor atuar no ensino bilíngue português – inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil? Por favor, justifique sua resposta.
- 6) Quais caminhos devem ser percorridos para uma formação de professores que englobe o ensino bilíngue, e que atenda a legislação vigente?

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA ATUAR NO ENSINO BÍLINGUE PORTUGUÊS-INGLÊS**

Pesquisador: MAYARA PASSOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01850818.6.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIAÇÃO SÃO BENTO DE ENSINO

Patrocinador Principal: ASSOCIAÇÃO SÃO BENTO DE ENSINO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.018.623

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA ATUAR NO ENSINO BÍLINGUE PORTUGUÊS-INGLÊS", de responsabilidade da pesquisadora Mayara Passos Castanharo com a orientação da doutora Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de identificar os saberes necessários na formação de professores para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental em escolas bilingues português-ínglês. Pretende-se investigar as dificuldades encontradas por coordenadores (gestores) de escolas bilingues para contratação de professores para atuar nessa especificidade de docência, e as sugestões de professores especialistas sobre os saberes necessários para formação desses docentes e possíveis soluções para atender a demanda atual das escolas bilingues.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os saberes necessários à formação de professores para o Ensino Bilingue Português- Inglês que comportam formações específicas para essa modalidade de ensino.

Objetivo Secundário:

Verificar se Cursos de Pedagogia e de Letras oferecem disciplinas voltadas para o ensino bilingue português-ínglês para os anos iniciais do ensino fundamental e para a Educação Infantil, na

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro **Município:** ARARAQUARA **CEP:** 14.801-320
UF: SP **Fone:** (16)3301-7263 **Fax:** (16)3301-7144 **E-mail:** comitedeetica@uniara.com.br

Página 01 de 04



Continuação do Parecer: 3.018.623

gratuação ou em especializações.

- Conhecer a opinião de especialistas na área sobre a formação de professores para ensino bilingue português-ínglês nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil.
- Identificar como gestores de escolas bilingues português- ínglês têm considerado a formação dos professores a serem contratados. • Estruturar uma proposta de formação continuada para o professor que deseja atuar em escolas bilingues português-ínglês.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e benefícios, principalmente por não ser possível prever qual reação o entrevistado terá. Para minimizar esses riscos, pretende-se que as entrevistas sejam realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados, pois com certeza eles terão menor desconforto quanto ao local. A entrevista também será formulada de forma a facilitar respostas mais livres e diminuir a pressão para o entrevistado responder. Para cada entrevista serão explicados de forma clara os objetivos da pesquisa, de forma que o entrevistado não se sinta coagido a responder nenhuma pergunta. Também será dada a opção de não responder a alguma pergunta, caso não se sinta à vontade. Os nomes serão mantidos em sigilo, utilizando apenas iniciais de nomes fictícios.

Benefícios:

Os benefícios estão relacionados à possibilidade de se compreender melhor como deve ser a formação de professores para ensino bilingue modalidade português- inglês, e, se possível, propor formação para professores nessa área com grande demanda profissional nos dias atuais.

Após a realização da pesquisa, pretende-se dar uma devolutiva para cada entrevistado, explicando os resultados da pesquisa realizada, além de oferecer uma cópia do trabalho para cada entrevistado que colaborar com o resultado do trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante em sua área de estudo e o projeto apresentado encontra-se adequado para ser desenvolvido, respeitando-se as normas e os princípios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória estão de acordo com o solicitado.

Recomendações:

Solicitamos que seja acrescentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE o campo

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro **Município:** ARARAQUARA **CEP:** 14.801-320
UF: SP **Fone:** (16)3301-7263 **Fax:** (16)3301-7144 **E-mail:** comitedeetica@uniara.com.br

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 3.018.623

para a assinatura do pesquisador responsável pela coleta das informações.

Este Comitê recomenda aos pesquisadores respeitarem o que foi descrito, na íntegra, neste projeto e que sigam as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na qual nos fundamentamos para a análise ética das pesquisas endereçadas a este Comitê. Em caso de dúvidas ou outras ocorrências surgidas no andamento do projeto, colocamo-nos à disposição dos pesquisadores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No que concerne às atribuições do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, segundo as Resoluções 466/12 e a 510/16 CNS, o presente trabalho encontra-se APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Projeto de pesquisa encontra-se adequado e aprovado, de acordo com colegiado e com a Resolução 466/12 CNS. Qualquer alteração que venha ocorrer, em especial Eventos Adversos, pedimos a gentileza de informar este CEP por meio de Emenda e/ou Notificação, junto a Plataforma Brasil e, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa solicitamos o encaminhamento do Relatório Parcial, e após a conclusão do mesmo o envio do Relatório Final, procedimentos esses de cunho obrigatório.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Pesquisa	termocompromissomayara.pdf	26/10/2018 17:03:34	Regiane Gomes de Oliveira Fray	Aceito
Informações Éticas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1238824.pdf	26/10/2018 11:28:29		Aceito
Folha de Rosto	folharostomayara.pdf	26/10/2018 11:27:18	Maria Lucia Oliveira Suzigan Dragone	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma.docx	25/10/2018 23:24:06	MAYARA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Jurisdição	termodeconsentimento.docx	25/10/2018 23:18:45	MAYARA PASSOS	Aceito
Outros	roteiroentrevistasgestores.docx	25/10/2018 23:16:38	MAYARA PASSOS	Aceito
Outros	roteiroentrevistasespecialistas.docx	25/10/2018	MAYARA PASSOS	Aceito

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro **Município:** ARARAQUARA **CEP:** 14.801-320
UF: SP **Fone:** (16)3301-7263 **Fax:** (16)3301-7144 **E-mail:** comitedeetica@uniara.com.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 3.018.623

Outros | roteiroentrevistasespecialistas.docx | 23:16:17 | MAYARA PASSOS | Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 13 de Novembro de 2018

Assinado por:
Adilson César Abreu Bernardi
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
Bairro: Centro **Município:** ARARAQUARA **CEP:** 14.801-320
UF: SP **Fone:** (16)3301-7263 **Fax:** (16)3301-7144 **E-mail:** comitedeetica@uniara.com.br

Página 04 de 04

